ISSN 2304-5809

Молодий Вчений

11 (26) 2015

ISSN (Print): 2304-5809
ISSN (Online): 2313-2167

Науковий журнал

«Молодий вчений»

№ 11 (26) листопад, 2015 р.

Частина 3

Члени редакційної колегії журналу:

Вікторова Інна Анатоліївна – доктор медичних наук (Росія)
Глущенко Олеся Анатоліївна – доктор філологічних наук (Росія)
Дмитрієв Олександр Миколайович – кандидат історичних наук (Україна)
Змерзлий Борис Володимирович – доктор історичних наук (Україна)
Іртищева Інна Олександрівна – доктор економічних наук (Україна)
Лебєдєва Надія Анатоліївна – доктор філософії в галузі культурології (Україна)
Марусенко Ірина Михайлівна – доктор медичних наук (Росія)
Морозенко Дмитро Володимирович – доктор ветеринарних наук (Україна)
Нетюхайло Лілія Григорівна – доктор медичних наук (Україна)
Пекліна Галина Петрівна – доктор медичних наук (Україна)
Романенкова Юлія Вікторівна – доктор мистецтвознавства (Україна)
Стратонов Василь Миколайович – доктор юридичних наук (Україна)
Шаванов Сергій Валентинович – кандидат психологічних наук (Україна)
Шайко-Шайковський Олександр Геннадійович – доктор технічних наук (Україна)
Шапошникова Ірина Василівна – доктор соціологічних наук (Україна)
Швецова Вікторія Михайлівна – кандидат філологічних наук (Росія)
Шепель Юрій Олександрович – доктор філологічних наук (Україна)
Шерман Михайло Ісаакович – доктор педагогічних наук (Україна)
Шипота Галина Євгенівна – кандидат педагогічних наук (Україна)
Яковлев Денис Вікторович – доктор політичних наук (Україна)
Яригіна Ірина Зотовна – доктор економічних наук (Росія)

Повний бібліографічний опис всіх статей журналу представлено у:
Національній бібліотеці України імені В.В. Вернадського,
Науковій електронній бібліотеці «КіберЛенінка»,
Науковій електронній бібліотеці Elibrary.ru, Polish Scholarly Bibliography

Журнал включено до міжнародних каталогів наукових видань і наукометричних баз:
РИНЦ, ScholarGoogle, OAJI, CiteFactor, Research Bible, Index Copernicus.
Index Copernicus (IC™ Value): 4.11 (2013)

Свідоцтво про державну реєстрацію
друкованого засобу масової інформації – серія КВ № 18987-7777Р від 05.06.2012 р.
видане Державною реєстраційною службою України

Обкладинка журналу присвячена Дню української писемності та мови. Це свято, яке щороку відзначається в Україні 9 листопада відповідно до Указу Президента України «Про День української писемності та мови». За православним календарем це також день вшанування пам'яті Преподобного Нестора-Літописця – послідовника творців слов'янської писемності Кирила і Мефодія. Вважається, що саме Нестор Літописець став прабатьком української писемної мови. Традиційно цього дня всіх українців запрошують написати Всеукраїнський диктант національної єдності та перевірити свої знання. Мова – одна з головних ознак нації, саме вона підтримує свідомість національної єдності українського народу, любов до країни та пошану до себе.

Відповідальність за зміст, добір та викладення фактів у статтях несуть автори. Редакція не завжди поділяє позицію авторів публікацій. Матеріали публікуються в авторській редакції. Передрукування матеріалів, опублікованих в журналі, дозволено тільки зі згоди автора та редакції журналу.

© Науковий журнал «Молодий вчений», 2015
© Дизайн, Видавничий дім «Гельветика», 2015

ЗМІСТ

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Брандибура І.Ю.
Реалізація програм професійної підготовки бакалаврів політології в університетах Англії та Уельсу 8

Vasylyshyna N.M.
Professional communicative competence's skills and needs of future tourism industry experts all over the world: theory vs. practice 13

Дидух А.А.
Этапы обучения ведению дебатов будущих преподавателей английского языка 17

Ігнатенко В.Д.
Критерії оцінювання рівня сформованості компетентності в анотативному і реферативному видах письмового перекладу з французької мови на українську 22

Коршевнюк Т.В.
Методологічні підходи до дослідження проблеми формування змісту біологічного компонента шкільної природничої освіти 27

Краєва М.В.
Історико-педагогічні витоки клубу як педагогічного феномену 31

Кричківська О.В.
Сутність і структура міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх фахівців зовнішньоекономічної діяльності 35

Куценко С.В.
Удосконалення форм позааудиторної мистецько-хореографічної діяльності студентів у контексті формування їх творчого потенціалу засобами народно-сценічного танцю 39

Малихін О.В.
Академічне консультування в умовах дистанційного навчання 44

Опанасенко Н.І.
Використання педагогічних технологій у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи 48

Рожков Ю.Г.
Поняття «професійна культура ветеринара» 52

Семенова О.В.
Структурні складові художньо-творчої компетентності 55

Стельмах О.В., Скриньковський Р.М., Харук К.Б.
Особливості підготовки працівників підрозділів оперативно-рятувальної служби цивільного захисту державної служби України з надзвичайних ситуацій 60

Толмачова І.М.
Формування професійної мотивації у майбутніх учителів початкових класів у процесі вивчення педагогіки 64

Хмельницька О.С.
Освітня діяльність М. Маккавейського і його вплив на розвиток педагогіки як науки 68

Шевчук О.Р.
Проблеми жіночої освіти в педагогічній спадщині Іларія Карбулицького 72

МЕДИЧНІ НАУКИ

Гаврелюк С.В.
Исследование функционального состояния вегетативной нервной системы у детей подросткового возраста 78

Гаїна Н.І., Процак Т.В., Гнаткович С.І.
Сучасні уявлення про вади розвитку артеріальних судин товстої кишки 81

Кривецький В.В., Процак Т.В., Гаїна Н.І., Козар О.М.
Морфогенез верхньощелепної пазухи в онтогенезі людини 84

Морозенко Д.В., Маколінець В.І., Шевцов Б.М., Гуліда Т.І.
Динаміка біохімічних маркерів репаративного остеогенезу у щурів з титановим імплантатом під впливом ультразвуку 87

Рева Т.В., Сучеван А.Г.
Особливості клінічних проявів гастроезофагеальної рефлюксної хвороби у поєднанні з дуоденогастральним рефлюксом 91

Ступницький М.А.
Гострофазова відповідь раннього періоду травматичної хвороби тяжкої поєднаної торакальної травми 94

ФАРМАЦЕВТИЧНІ НАУКИ

Богдан Н.С., Паламар А.О., Горошко О.М.
Особливості нормативно-правового регулювання використання продуктів бджільництва у фармацевтичній практиці 102

МИСТЕЦТВОЗНАВСТВО

Савченко А.С.
Отражение типологических особенностей австрийской культуры в симфонии C-dur Ф. Шуберта 106

ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ

Залановська Л.І.
Особливості умов формування міжетнічної толерантності студентів в системі професійної підготовки 112

Марциняк-Дорош О.М.
Зв'язок між самооцінкою, життєвими цінностями та звичкою харчуватись у жінок з надмірною вагою та ожирінням 116

Мельничук О.Б.
Соціальні цінності як кумулятивні чинники рофесійного інтелекту майбутніх фахівців соціальної сфери..........120

Столярчук О.А.
Роль успішності навчально-професійної діяльності у формуванні професійного універсуму майбутнього фахівця................125

СОЦІОЛОГІЧНІ НАУКИ

Олевич М.І.
Концепція легітимного соціального порядку Макса Вебера: критичний аналіз...130

ПОЛІТИЧНІ НАУКИ

Костыря И.А.
Теоретические парадигмы дискурса «культура – политическая культура – развитие» 136

ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ ТА СПОРТ

Городинський С.І.
Відповідність етичних та моральних вимоги професії фізичного реабілітолога до положень Болонської декларації.............144

ДЕРЖАВНЕ УПРАВЛІННЯ

Архипова Є.О., Дмитренко Н.О.
Досвід впровадження електронного урядування в Естонії та його імплементація в Україні..................148

КУЛЬТУРОЛОГІЯ

Понікаровська Н.А.
Батьківське прокляття в українській етнічній картині світу в контексті дослідження народних уявлень про заложних.................154

CONTENTS

PEDAGOGICAL SCIENCES

Brandybura I.Yu.
Realization of programs for professional training of bachelors in political science at the universities of England and Wales........8

Vasylyshyna N.M.
Professional communicative competence's skills and needs of future tourism industry experts all over the world: theory vs. practice........13

Didukh O.O.
The stages of teaching debate to English teacher trainees........17

Ihnatenko V.D.
Evaluation criteria of the competence formation level in abstract and gist types of written translation from French into Ukrainian........22

Korshevnyuk T.V.
Methodological approaches to research problems of formation of content biological component of the school science education........27

Kraieva M.V.
Historical and pedagogical origins of the club as a pedagogical phenomenon........31

Krychkivska O.V.
Nature and structure of intercultural communicative competency of the future specialists of foreign trade activities........35

Kutsenko S.V.
Perfection of the forms of students' extracurricular art and choreographic activity in the context of the forming of their creative potential by means of folk-stage dance........39

Malykhin O.V.
Academic counseling in the distance education........44

Opanasenko N.I.
The use of pedagogical technologies in professional training of future teachers at primary school........48

Rozhkov Yu.G.
Concept «professional culture of veterinarians»........52

Semenova O.V.
Structural componens of art creative competency........55

Stelmach O.V., Skrynkovskyy R.M., Kharuk K.B.
Special aspects of training of operational-rescue personnels of civil protection service of Ukraine for emergencies........60

Tolmachova I.N.
Formation of professional motivation of future teachers of elementary classes in the course of studying pedagogy........64

Khmelnitsky O.S.
Educatioal activity of N. Makkaveyskiy and his influence is on development of pedagogic as sciences........68

Shevchuk O.R.
Problems of women's education in pedagogical heritage of Ilarii Karbulytskyi........72

MEDICAL SCIENCES

Gavreliuk S.V.
Research by the functional state of the autonomic nervous system in children adolescence........78

Haina N.I., Protsak T.V., Hnatkovych S.I.
The modern understand ing of malformations of blood vessels colon........81

Kryvets'kyi V.V., Protsak T.V., Haina N.I., Kozar O.M.
Morphogenesis of the maxillary sinus structure during human ontogenesis........84

Morozenko D.V., Makolinets V.I., Shevtsov B.N., Gulida T.I.
Dynamics of biochemical markers of reparative osteogenesis in rats with titanium implants under the influence of ultrasound........87

Reva T.V., Suchevan A.G.
Peculiarities of clinical manifestations of gastroesophageal reflux disease with concomitant duodenogastric reflux........91

Stupnytskyi M.A.
Acute phase response during the wound dystrophy early period of the severe combined chest trauma........94

PHARMACEUTICAL SCIENCES

Bogdan N.S., Palamar A.O., Goroshko O.M.
Peculiarities of normative legal regulation of pharmaceutical use of bee keeping products........102

HISTORY OF ART

Savchenko G.S.
Reflection of typological features of austrian culture in symphony C-dur by F. Schubert........106

PSYCHOLOGICAL SCIENCES

Zalanovskaya L.I.
Special conditions of formation of interethnic tolerance of students in professional training........112

Martsynyak-Dorosh O.M.
The relationship between self-esteem, values and habits nutrition in women with overweight and obesity........116

Melnychuk O.B.
Social values as professional intelligence cumulative factors of future specialists of social sphere........120

Stoliarchuk O.A.
Role of successful learning activities in the formation of professional universe of future specialist........125

SOCIOLOGICAL SCIENCES

Olevych M.I.
The concept of legitimate order
of Max Weber: a critical analysis 130

POLITICAL SCIENCES

Kostyrya I.A.
Discourse theoretical paradigms
«culture – politics culture – development» 136

PHYSICAL EDUCATION AND SPORT

Horodynskyy S.I.
Compliance requirements of moral
and ethical profession exercise
to rehabilitation of the Bologna declaration 144

STATE ADMINISTRATION

Arkhypova Ye.O., Dmytrenko N.O.
Experience of introduction
of e-governance in Estonia
and its implementation in Ukraine 148

CULTURAL STUDIES

Ponikarovska N.A.
Parental curse in Ukrainian ethnic worldview
within the context of a research
of folk representation of zalozhny dead 154

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

УДК 378.14.046.16:32.001(410.1+410.3)

РЕАЛІЗАЦІЯ ПРОГРАМ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ ПОЛІТОЛОГІЇ В УНІВЕРСИТЕТАХ АНГЛІЇ ТА УЕЛЬСУ

Брандибура І.Ю.
Національний університет «Львівська політехніка»

У статті розглянуто специфіку професійної підготовки політологів у системі університетської освіти Англії та Уельсу. Визначено основні етапи професійної підготовки бакалаврів політології (базова теоретична підготовка, спеціалізація, інтеграція теоретичних знань у практичну діяльність). Проаналізовано структуру програм фахової підготовки політологів, що містить обов'язкові дисципліни, вибіркові дисципліни, практику і науково-дослідну роботу. Охарактеризовано різновиди програм підготовки політологів (програми спрямовані на отримання ступеня з одиничною, подвійною, потрійною спеціалізацією, ступеня основної/додаткової спеціалізації). Обґрунтовано доцільність застосування міждисциплінарного підходу у процесі розробки та реалізації освітньо-професійних програм у даній галузі.

Ключові слова: бакалавр, програма підготовки, міждисциплінарний підхід, політологія, Англія, Уельс.

Постановка проблеми. В Україні спостерігається ускладнення політичного життя, виникнення нових форм політичної діяльності, зростаюча політизація суспільних процесів і необхідність їх всебічного аналізу та наукового прогнозування, зростання рівня політичної культури громадян та підвищення вимог до політичного керівництва. Такі зміни зумовлюють потребу реформування національної системи вищої освіти для підготовки нової генерації політологів.

У цьому контексті науковий інтерес становить досвід Англії та Уельсу, в яких якість політологічної освіти відзначається одними з найвищих показників у світі. Ці країни визначають світові тенденції функціонування та розвитку політологічної освіти, зокрема сприяють активізації інтеграційних процесів у сфері політології, розробляють стандарти та механізми забезпечення якості професійної підготовки політологів, вдосконалюють методику викладання політології у вищих навчальних закладах, окреслюють пріоритетні напрями політологічних досліджень, розглядають питання акредитації і міжнародного визнання навчальних курсів і програм, розробляють уніфіковану термінологію відповідно до світових стандартів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У працях зарубіжних науковців розглянуто різноманітні аспекти реалізації програм фахової підготовки політологів: особливості розробки навчальних планів і програм (М. Вайман (M. Wyman), Дж. Ліс-Маршмент (J. Lees-Marshment), Дж. Герберт (J. Herbert), Ф. Баклі (F. Buckley), К. Гарріс (C. Harris)); впровадження сучасних технологій та інноваційних методик у процес професійної підготовки політологів (К. Лестон-Бандеіра (C. Leston-Bandeira), Дж. Бріґґс (J. Briggs),С. Торнтон (S. Thornton), М. Ґолдсміт (M. Goldsmith), К. Ґолдсміт (C. Goldsmith), А. Блер (A. Blair), Б. Аксфорд (B. Axford), К. Ґібсон (C. Gibson), Р. Хаґґінс (R. Huggins), Дж. Крейґ (J. Craig)); практична підготовка фахівців у галузі політології (Б. Аксфорд (B. Axford), Ф. Шеррінґтон (Ph. Sherrington), Е. МакҐладдері (E. McGladdery), Д. Вудмен (D. Woodman), Дж. Келлі (J. Kelly)); специфіка підготовки студентів-політологів до науково-дослідної діяльності (Дж. Паркер (J. Parker), С. Лайтфут (S. Lightfoot), Е. Роберт (E. Robert)).

Особливості вищої професійної освіти Великої Британії досліджувалися Ю. Алферовою, Г. Агаповою, Г. Андреєвою, А. Барбаригою, Г. Воронкою, Н. Воскресенською, Є. Лисовою, І. Марцинківським, Л. Пуховською, В. Рижовим, М. Соколовим, Н. Федоровою та іншими. Проте специфіка професійної підготовки політологів в університетах Англії та Уельсу ще не була об'єктом наукових досліджень.

Метою статті є визначення основних етапів і компонентів професійної підготовки бакалаврів політології у системі університетської освіти Англії та Уельсу, а також здійснення аналізу програм підготовки бакалаврів політології з урахуванням посилення міждисциплінарних зв'язків.

Виклад основного матеріалу. Ефективний аналіз системи фахової підготовки бакалаврів політології в університетах Англії та Уельсу передбачає чітке визначення термінів «ступінь» і «програма» відповідно до міжнародного та національного законодавства. Найбільш просте визначення ступеня запропоновано Агенцією із забезпечення якості вищої освіти (англ. Quality Assurance Agency for Higher Education): «ступінь – це кваліфікація у системі вищої освіти» [5]. Детальніше визначення ступеня надається Міжнародною стандартною класифікацією освіти ЮНЕСКО (англ. UNESCO International Standard Classification of Education): «Ступінь – це освітня кваліфікація, яка присвоюється після успішного проходження відповідної освітньої програми у системі вищої освіти» [8, с. 83]. Українським законодавством передбачено існування таких ступенів вищої освіти як молодший бакалавр, бакалавр, магістр, доктор філософії та доктор наук. Відповідно до закону України про вищу освіту «Бакалавр – це освітній ступінь, що здобувається на першому рівні вищої освіти та присуджується вищим навчальним закладом у результаті успішного виконання здобувачем вищої освіти освітньо-професійної програми, обсяг якої становить 180-240 кредитів ЄКТС» [1].

Згідно з Лісабонською конвенцією про визнання кваліфікацій (англ. Convention on the Recognition of Qualifications) «Програма – це курікулум вищого навчального закладу, що веде до присвоєння ступеня. Вона складається із скоординованих елементів. Успішне проходження

© Брандибура І.Ю., 2015

програми надає студентові право на отримання кваліфікації вищого рівня» [4, с. 4]. Детальніше визначення програми було запропоноване Міжнародною стандартною класифікацією освіти ЮНЕСКО (англ. UNESCO International Standard Classification of Education): «Програма – це послідовний набір освітніх заходів, розроблених та організованих для досягнення наперед визначених навчальних цілей або виконання специфічного набору освітніх завдань протягом тривалого часу. У рамках освітньої програми, освітні заходи можуть бути погруповані на складові частини, які по-різному описуються у національних контекстах» [8, с. 79].

Відповідно до закону України про вищу освіту «Освітня програма – це система освітніх компонентів на відповідному рівні вищої освіти в межах спеціальності, що визначає вимоги до рівня освіти осіб, які можуть розпочати навчання за цією програмою, перелік навчальних дисциплін і логічну послідовність їх вивчення, кількість кредитів ЄКТС, необхідних для виконання цієї програми, а також очікувані результати навчання (компетентності), якими повинен оволодіти здобувач відповідного ступеня вищої освіти» [1].

У результаті детального вивчення програм підготовки бакалаврів у галузі політології у 25 університетах Англії та Уельсу з'ясовано, що навчання політологів базується на трьох основних етапах: перший етап – поглиблене вивчення базових теоретичних дисциплін; другий етап – формування і розвиток професійних знань, умінь та навичок; третій етап – інтеграція базових теоретичних знань у практичну діяльність. Структура програм підготовки фахівців з політології містить обов'язкові дисципліни, професійно-орієнтовані вибіркові дисципліни, практику і науково-дослідну роботу.

До обов'язкових дисциплін, які вивчають бакалаври-політологи, належать: «Вступ до політології», «Політична теорія», «Політична думка», «Політична філософія», «Вступ до порівняльної політології», «Вступ до політологічного аналізу», «Політологічний аналіз: організація дослідження та обробка даних», «Політологічні дослідження: аналітичні форми і методи». Вибіркові дисципліни охоплюють широке коло проблем, які стосуються різних аспектів політичної діяльності («Політика у сфері культури», «Політика у сфері релігії», «Гендерна політика», «Справедливість, демократія і громадянство», «Політична поведінка», «Етика і державна політика» тощо), а також особливості політичних систем різних регіонів світу («Політика Сполучених Штатів Америки», «Політика Об'єднаного Королівства», «Уряд і політика Китаю», «Уряд і політика Південної Африки», «Політика Близького і Середнього Сходу» тощо). Таким чином, університети підходять досить демократично до питання відбору змісту освіти політологів – значна частина відповідальності за формування освітньої траєкторії покладається на студентів.

Аналіз програм підготовки бакалаврів політології у провідних університетах Англії та Уельсу свідчить про значну варіативність. Причини варіювання навчальних програм зумовлені відсутністю уніфікованих професійних вимог, а також наступними особливостями. По-перше, це зумовлено взаємозв'язком між педагогічною і науково-дослідною діяльністю викладачів. Вибіркові курси, які пропонуються студентам, часто базуються на дослідницьких інтересах окремих членів викладацького складу. Таким чином, навчальні плани певної кафедри можуть суттєво змінюватись від одного навчального року до іншого. Друга причина пов'язана із тенденцією до модернізації вищої освіти – сьогодні система дозволяє студентам самостійно формувати освітню траєкторію в залежності від їхніх інтересів, методів оцінювання чи зручності розкладу. По-третє, слід пам'ятати про відсутність єдиного погляду на сутність політології, що неминуче призводить до варіювання навчальних програм [11, с. 43].

Впродовж останніх років у системі вищої освіти Англії та Уельсу спостерігається домінування концепції активного навчання і залучення студентів до громадської діяльності. Способи реалізації цього курсу можуть варіювати від використання кейс-методу, симуляцій і проведення наукових розвідок з метою вирішення реальних проблем спільноти до організації практик і стажувань за межами університету [12, с. 21]. Ці методичні розробки позначають розрив із традиційною моделлю вищої освіти, у якій студент є пасивним реципієнтом знань, отриманих під час лекцій. Загальною тенденцією є активне залучення студентів до власного інтелектуального і особистого розвитку, а також визнання пріоритетності практичної діяльності у навчальному процесі.

Таким чином, практичний досвід є обов'язковим компонентом освітніх програм політологів і передбачає науково-дослідну роботу, практику і стажування. Науково-дослідна робота характеризується високим ступенем проблемності й актуальності, передбачає виконання індивідуальних і групових проектних завдань, курсових робіт, участь у семінарах, конференціях, роботі наукових центрів та інститутів. Студенти можуть проходити практику чи стажування в урядових установах, міжнародних організаціях, юридичних фірмах, консалтингових компаніях, дослідницьких центрах.

Практичне навчання є ефективним педагогічним інструментом. Практика дає студентам можливість спостерігати за розгортанням подій у реальному житті, а також застосовувати теоретичні знання для вирішення суспільних проблем, що значно збагачує та урізноманітнює навчальний процес. Стажування є способом вирішення питання працевлаштування. Прихильники навчання через громадську діяльність стверджують, що воно сприяє підвищенню політичної культури, громадської активності студентів і їхньої обізнаності із проблемами власної спільноти.

Провідні британські вчені дослідили систему практичного навчання політологів в університетах Сполученого Королівства та виявили три основні моделі:

1) Брунельський сендвіч – це модель, яка надає студентові можливість пройти однорічне стажування протягом третього року навчання за рамками навчальної програми. Основні характеристики моделі: стажування організовується студентом, рівень інтеграції у навчальний курс низький, шанси працевлаштування високі. Цю модель використовують університети Астона, Баса, Кента, Лідса тощо [12, с. 36].

2) Вестмінстерська модель – це модель, відповідно до якої студент проходить стажування із законодавцем, зазвичай членом Парламенту, протягом третього року навчання у рамках навчальної програми. Основні характеристики моделі: стажування організовується викладацьким складом, тривалість стажування становить один рік або один семестр, рівень інтеграції у навчальний курс високий, шанси працевлаштування високі. Цю модель пропонують університети Галла, Лідса, Селфорда [12, с. 36].

3) Модуль виробничої практики – це модель, що становить навчальний модуль третього рівня і передбачає проходження десятитижневої виробничої практики, яка оцінюється. Основні характеристики моделі: стажування організовується студентом, рівень інтеграції у навчальний курс варіює, шанси працевлаштування середні. Цю модель використовують університети Корка, Екзетера, Гаддерсфілда, Шеффілда тощо [12, с. 37].

На противагу домінуючій моделі тривалих стажувань, науковці стверджують, що короткотривала виробнича практика, яка передбачає виконання науково-дослідного проекту, є ефективнішою з огляду збагачення навчального процесу, вдосконалення навичок дослідницької діяльності, можливості працевлаштування і підвищення рівня громадсько-політичної активності, а також забезпечує залучення до практичної діяльності студентів, які за інших обставин позбавлені такої можливості у зв'язку із фінансовими труднощами, сімейними обставинами чи графіком роботи [12, с. 46].

У результаті проведеної наукової розвідки було визначено спільні підходи до професійної підготовки бакалаврів політології: вибіркові курси охоплюють широкий спектр актуальних проблем сучасної політології, обсяг аудиторних занять має тенденцію до скорочення, пріоритетна роль відводиться самостійній роботі студентів, навчання значною мірою базується на міждисциплінарному підході.

У сучасному суспільстві проблеми мають комплексний характер, що вимагає від студентів-політологів набуття і застосування знань, умінь та навичок з декількох дисциплін, щоб осягнути різні виміри реальності і запропонувати альтернативні підходи до вирішення проблеми [6, с. 112]. Сьогодні значною популярністю серед абітурієнтів користуються ступені, які передбачають одночасне вивчення декількох профілюючих дисциплін. Університети Англії та Уельсу пропонують наступні види ступенів:

1) Ступінь з одиничною спеціалізацією (англ. single degree) – це освітній ступінь, який присвоюється після успішного проходження програми, що передбачає вивчення однієї профілюючої дисципліни. Наприклад, здобувач вищої освіти отримує ступінь бакалавра гуманітарних наук з політології (англ. Bachelor of Art in Politics).

2) Ступінь з подвійною спеціалізацією (англ. dual degree) – це освітній ступінь, який присвоюється після успішного проходження програми, що передбачає вивчення двох профілюючих дисциплін. Розподіл навчального навантаження між двома дисциплінами становить 50:50. Наприклад, здобувач вищої освіти отримує ступінь бакалавра гуманітарних наук з політології та економіки (англ. Bachelor of Art in Politics and Economics).

3) Ступінь з потрійною спеціалізацією (англ. triple degree) – це освітній ступінь, який присвоюється після успішного проходження програми, що передбачає вивчення трьох профілюючих дисциплін. Наприклад, здобувач вищої освіти отримує ступінь бакалавра гуманітарних наук з філософії, політології та економіки (англ. Bachelor of Art in Philosophy, Politics and Economics).

4) Ступінь основної/додаткової спеціалізації (англ. major/minor degree) – це освітній ступінь, який присвоюється після успішного проходження програми, що передбачає вивчення двох дисциплін, де розподіл навчального навантаження між цими дисциплінами здійснюється у співвідношенні 70:30. Наприклад, здобувач вищої освіти отримує ступінь бакалавра гуманітарних наук із основною спеціалізацією з політології та додатковою спеціалізацією з історії (англ. Bachelor of Art in Politics with History).

Політичні процеси зазнають впливу релігійних, культурних, соціальних, правових та економічних факторів, тому політологія добре поєднується з такими дисциплінами гуманітарного блоку як економіка, історія, соціологія, право та філософія. За словами П. Бурнхама (P. Burnham), політологію можна розглядати як поєднання соціальних наук. Вона походить від історії і філософії, звертається до аналітичних матеріалів економіки і соціології, а також частково пов'язана із вивченням права, психології та географії [3, с. 9]. Як зазначає Ґ. Петерс (G. Peters), її часто розглядають як «одну з найбільш еклектичних дисциплін» [9, с. 20]. Враховуючи міждисциплінарний характер політології, університети Англії та Уельсу пропонують програми, спрямовані на отримання ступеня бакалавра з подвійною спеціалізацією, зокрема:

– «Політологія і економіка» (програма пропонується університетами Есекса (англ. University of Essex), Йорка (англ. University of York), Сасекса (англ. University of Sussex), Шеффілда (англ. University of Sheffield), Нотінгхема (англ. University of Nottingham));

– «Політологія і міжнародні відносини» (програму пропонують університети Вестмінстера (англ. University of Westminster), Сасекса (англ. University of Sussex), Шеффілда (англ. University of Sheffield), Селфорда (англ. University of Salford), Екзетера (англ. University of Exeter), Ланкастера (англ. University of Lancaster));

– «Політологія і соціологія» (програма пропонується університетами Есекса (англ. University of Essex), Бірмінгема (англ. University of Birmingham), Ворвіка (англ. University of Warwick), Шеффілда (англ. University of Sheffield), Кента (англ. University of Kent), Брайтона (англ. University of Brighton));

– «Політологія та історія» (програму пропонують університети Йорка (англ. University of York), Сасекса (англ. University of Sussex), Шеффілда (англ. University of Sheffield), Екзетера (англ. University of Exeter), Ланкастера (англ. University of Lancaster), Галла (англ. University of Hull));

– «Політологія і право» (програма пропонується університетами Есекса (англ. University of Essex), Ланкастера (англ. University of Lancaster), Кента (англ. University of Kent), Сандерленда (англ. University of Sunderland));

– «Політологія та іноземна мова» (програму пропонують університети Баса (англ. University of Bath), Бристоля (англ. University of Bristol), Лідса (англ. University of Leeds), Саусгемптона (англ. University of Southampton), Екзетера (англ. University of Exeter));

– «Політологія і кримінологія» (програму пропонують університети Манчестера (англ. University of Manchester), Гаддерсфілда (англ. University of Huddersfield), Кінгстона (англ. Kingston University London)).

З позиції сучасних вимог до змісту вищої освіти, майбутній фахівець повинен володіти професійною мобільністю, оперативно реагувати на постійно виникаючі зміни в практичній і науковій діяльності. Саме міждисциплінарні зв'язки дозволяють розв'язати у предметній системі навчання суперечність між розрізненим засвоєнням знань і необхідністю їх синтезу, комплексного застосування на практиці [2, с. 86-87]. Проблема міждисциплінарної інтеграції у вищій освіті викликає значний інтерес вітчизняних і зарубіжних науковців. За словами Є. Шоштаєвої, міждисциплінарна інтеграція – це процес узгодження змісту навчальних дисциплін щодо відображення ними єдиних, безперервних і цілісних явищ професійної діяльності [2, с. 85].

Вищі навчальні заклади Англії та Уельсу пропонують програми, спрямовані на здобуття ступеня бакалавра з потрійною спеціалізацією, зокрема «Історія, політологія і економіка», «Політологія, філософія і право», «Політологія, економіка і право», «Політологія, філософія та історія», «Політологія, міжнародні відносини та іноземна мова», проте найпопулярнішою є програма «Філософія, політологія і економіка».

Програма підготовки бакалаврів гуманітарних наук з потрійною спеціалізацією «Філософія, політологія і економіка» була вперше запропонована Університетом Оксфорда, а сьогодні представлена у понад 20 університетах Англії та Уельсу, зокрема Університеті Ворвіка (англ. University of Warwick). На відміну від мультидисциплінарної оксфордської програми, що базується на «стовповій» моделі з трьома незалежними компонентами, Університет Ворвіка розробив інтердисциплінарну програму, що базується на «мостовій» моделі, яка намагається подолати прогалини між цими компонентами. Протягом третього року навчання студенти Університету Ворвіка обирають два з трьох інтердисциплінарних модулів. Ці модулі зосереджуються на актуальних проблемах сучасного суспільства, які знаходяться на перетині філософії, політики та економіки, наприклад справедливий розподіл благ, глобальне управління, політика спрямована на подолання кліматичних змін тощо [10].

Рада з економічних і соціальних досліджень (англ. Economic and Social Research Council) зазначає: «У Сполученому королівстві Великої Британії та Північної Ірландії політологія та міжнародні відносини традиційно мають глибокі корені в інших дисциплінах, від яких вони походять, зокрема історії, філософії, праві і соціології. Проте зв'язки з певними гілками економіки, бізнесу, науки не є розбудованими до тої міри, до якої це спостерігається в інших країнах» [7, с. 24].

Слід зазначити, що метою Болонського процесу було формування Європейського простору вищої освіти, а також створення прозорих систем вищої освіти у Європі, які спростять міжнародне визнання кваліфікацій і забезпечать кращі можливості для мобільності студентів і випускників. Таким чином, одним з основних завдань була розробка інноваційних, кооперативних, транскордонних освітніх програм та інтегрованих ступенів [13, с. 5]. Ці тенденції ефективно впроваджуються у систему професійної підготовки політологів в університетах Англії та Уельсу.

Висновки і пропозиції. Підсумовуючи вищезгадане, Англія та Уельс розробили і підтримують ефективну модель професійної підготовки бакалаврів у галузі політології. У результаті опрацювання нормативно-правових документів і теоретико-методологічних матеріалів з'ясовано, що програми підготовки фахівців у галузі політології в університетах Англії та Уельсу характеризуються значною варіативністю, а також визначено спільні підходи до професійної підготовки бакалаврів політології: вибіркові курси охоплюють широкий спектр актуальних проблем сучасної політології, обсяг контактного часу й аудиторних занять має тенденцію до скорочення, пріоритетна роль відводиться самостійній роботі студентів, навчання значною мірою ґрунтується на міждисциплінарному підході, який забезпечує випускникам здатність ефективно адаптуватись до складних і динамічних умов сучасного суспільства, комплексно аналізувати реалії громадсько-політичного життя і продукувати різноманітні варіанти вирішення політичних питань. Система професійної підготовки бакалаврів політології в університетах Англії та Уельсу сприяє гармонійному розвитку фахівців, які володіють професійними знаннями інноваційного характеру, уміннями їх практичного використання у розв'язанні актуальних проблем сучасності на основі постійної самоосвіти.

Ця наукова розвідка не вичерпує всієї повноти окресленої проблеми. До перспективних напрямів подальших досліджень належать інноваційні моделі практичної підготовки фахівців у галузі політології, а також використання трансдисциплінарного підходу у системі політологічної освіти.

Список літератури:

1. Закон України «Про вищу освіту» від 04.08.2015 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18
2. Джуринський П. Міждисциплінарний підхід у методиці викладання спортивних дисциплін майбутнім фахівцям фізичного виховання / П. Джуринський // Освітологічний дискурс. – 2015. – № 1(9). – С. 84-94.
3. Burnham P. Research Methods in Politics (2nd edition) / P. Burnham, K. Gilland Lutz, W. Grant, Z. Layton-Henry. – Basingstoke: Palgrave-Macmillan, 2008. – 384 p.
4. Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European Region. – Council of Europe, 1997. – 7 p.

5. Glossary of Quality Assurance Agency for Higher Education [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.qaa.ac. uk/about-us/glossary
6. Handbook on Teaching and Learning in Political Science and International Relations / Edited by John Ishiyama, William J. Miller and Eszter Simon. – Edward Elgar Publishing, 2015. – 512 p.
7. International Benchmarking Review of UK Politics and International Studies. – ESRC, 2007. – 58 p.
8. International Standard Classification of Education. – UNESCO, 2011. – 88 p.
9. Peters G. P. Institutional Theory in Political Science: The 'New Institutionalism' / G. P. Peters. – London: Pinter, 1999. – 195 p.
10. Philosophy, Politics and Economics. Warwick PPE Programme [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www2.warwick.ac. uk/fac/soc/ppe/
11. Teaching Politics and International Relations / Edited by Cathy Gormley-Heenan, Simon Lightfoot. – Palgrave Macmillan, 2014. – 272 p.
12. The Scholarship of Engagement for Politics: Placement Learning, Citizenship and Employability / Edited by Steven Curtis and Alasdair Blair. – Higher Education Academy, 2010. – 268 p.
13. Qualifications Awarded by Two or More Degree-Awarding Bodies Characteristics. – Quality Assurance Agency, 2014. – 24 p.

Брандыбура И.Ю.
Национальный университет «Львовская политехника»

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОГРАММ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ ПОЛИТОЛОГИИ В УНИВЕРСИТЕТАХ АНГЛИИ И УЕЛЬСА

Аннотация
В статье рассмотрена специфика профессиональной подготовки политологов в системе университетского образования Англии и Уэльса. Определены основные этапы профессиональной подготовки бакалавров политологии (базовая теоретическая подготовка, специализация, интеграция теоретических знаний в практическую деятельность). Проанализирована структура программ профессиональной подготовки политологов, содержащая обязательные дисциплины, выборочные дисциплины, практику и научно-исследовательскую работу. Охарактеризованы разновидности программ подготовки политологов (программы направленные на получение степени с единичной, двойной, тройной специализацией, степени основной/ дополнительной специализации). Обоснована целесообразность применения междисциплинарного подхода в процессе разработки и реализации образовательно-профессиональных программ в данной области.
Ключевые слова: бакалавр, программа подготовки, междисциплинарный подход, политология, Англия, Уэльс.

Brandybura I.Yu.
Lviv Polytechnic National University

REALIZATION OF PROGRAMS FOR PROFESSIONAL TRAINING OF BACHELORS IN POLITICAL SCIENCE AT THE UNIVERSITIES OF ENGLAND AND WALES

Summary
The article examines the specificity of professional training of political scientists in the system of university education in England and Wales. The stages of professional training of bachelors in political science (basic theoretical training, specialization, integration of theoretical knowledge into practice) have been identified. The structure of professional training programs for political scientists including mandatory disciplines, selective disciplines, practice and research work has been analysed. The types of training programs for political scientists (programs for obtaining single, dual, triple and major/minor degrees) have been characterized. The feasibility of using an interdisciplinary approach in the process of design and implementation of educational programs in this field has been justified.
Keywords: bachelor, training program, interdisciplinary approach, political science, England, Wales.

UDC 378:811.111

PROFESSIONAL COMMUNICATIVE COMPETENCE'S SKILLS AND NEEDS OF FUTURE TOURISM INDUSTRY EXPERTS ALL OVER THE WORLD: THEORY VS. PRACTICE

Vasylyshyna N.M.
National Aviation University

The article under consideration deals with the problem of identifying professional communicative competence's skills for future tourism experts in domestic country. The survey comprised two interrelated scientific directions, such as: theoretical and practical ones. The first of them was conducted in the investigation of tourism trends and occupational skills needed for tourism industry experts in various European countries, such as Germany, Spain, Greece, Czech and France. The second, empiric part was dedicated to professional communicative competence's skills designing. As a result, foreign language knowledge was marked out as the most important occupational ability for future tourism experts' vocational activity.
Keywords: competence, skills, trends, tourism, foreign language.

Stating of the Problem. Advanced modifications and developments such as the changing labor market, growing worldwide competition, technological advances, and changing demand patterns in tourism require new employability skills from graduates that enable them to cope with the changing circumstances of the tourism business world. Universities are therefore encouraged to embed key skills in their curricula, yet there is often a considerable gap between what educational institutions offer and what is needed and required by the industry. One attempt to actually create this interface and increase the opportunities for graduates to maintain or obtain employment is to look at diverse skills and competencies that enhance employability of graduates. Although there have been considerable efforts to specify employability skills, the question of how these could be developed within the curriculum prevails [4].

The Aim of the Article and Research. The purpose of the present paper is to theoretically find out and discuss the concepts of skills requirements, and competencies for graduates in diverse countries and to present the practical outcome in the form of created methodology carried out among future tourism industry experts in order to shape in the best possible way the required professional communicative competence's skills and needs for their sophisticated activity in tourism business.

Recent Surveys and Issues Analysis. By investigating the skills and needs outlined in studying process of different countries, we would be able to provide the group of interrelated professional communicative competence's components vital for tourism industry experts in their field of specialization along with creating practical guide in order to shape English for Specific Purposes capabilities in mentioned above professionals.

Methodology and Research. Currently the perspective-oriented research and analysis of new and changing skill needs in the labour market demands research and analysis at various levels: macroeconomic, regional, local, sectoral, occupational and enterprise levels. Nowadays we hear more about European research into early identification of skill needs but this is still fairly limited and mostly concentrated in specific sectors, trades and occupations characterised by internationalisation, where the mobility of people, jobs and services are high. Tourism is one such sector. Tourism is very important for the European economy. It accounts for 5% of direct employment and proportion of European GDP and has a tremendous multiplying effect over other economic sectors, enjoying forecast stable growth for the future. Tourism has one of the highest labour mobility rates across Europe, permitting discussion of the emergence of a truly European economic sector and a labour market with a truly European dimension. Thus, the discussion about new occupations and future skill needs for the sector in Europe has a particular significance [3, 5].

Highlighting of the Earlier Unsolved Problem Sections. When discussing the trends and skill needs in tourism, it is always interesting to start with some facts and figures on the current situation of European tourism. The general outlook for this dynamic sector is, in relation to other traditional European economic sectors, positive and quite optimistic for the coming years. Tourism is generally and globally acknowledged as being one of the few economic sectors that has more than significant growth prospects and is characterised as a catalyst for peace and prosperity. Despite the increasing competition in overall world tourism, Europe is still the number one destination. It has the highest density and diversity of tourist attractions [3].

Tourism in Europe accounts for more than EUR 800 billion expenditure a year by EU citizens. It constitutes 30% of the EU's external trade in services and creates potential for up to three million additional jobs. Tourism is one of the most important sectors of the European economy; GDP generated by tourism represents already 5% in the core industry with another 7% in the related economy [5].

Tourism is still a very specific sector, so specific knowledge about the sector is required. For the workforce, however, there are still general and basic skill needs for everybody. For example, lack of knowledge of foreign languages has been recently recognised by national tourism organisations of some European countries as a lasting problem and even as a competitive disadvantage. Entrepreneurship – a concept still vaguely defined – is taken more actively on board by education providers who are working on this notion and thinking of

© Vasylyshyna N.M., 2015

implementing this even at the compulsory school level. There are also specific skill needs defined by labour category. At management level, these are rather transversal skills, hence tourism managers often have an educational background in accountancy, marketing, law, economics, etc. Nevertheless, managers are expected to possess the following skills and competences: computer skills, business and strategic planning, strategic alliances, management skills, management through visions and values, yield management, accounting, product development, innovation, human resource management, destination management, project management, management skills to cope with globalization influences, change management, marketing and sales skills [4].

Other labour categories can be defined: supervisors, skilled craft workforce and the semi-skilled. Supervisors in tourism need basic computer skills, human resource management, hygiene and, accounting, supervision and training skills.Personal skills, problem solving and basic computer skills are especially important for the skilled craft workforce. Nowadays, further demands are placed on semi-skilled tourism staff in terms of both personal skills and specific technical knowledge (e.g. bar attendance, cleaning, catering) [3, 5].

Material Exposition. The following survey of the future tourism experts' skills dilemma is related to the megatrend which comprises the contemporary idea that the overwhelming majority of German citizens have assigned a new role to free time. They use it primarily for recreation, pleasure or just switching off. Leisure time now, more than ever, provides an opportunity to satisfy the core human need to find meaning in life. One's occupation, once a working person's raison d'кtre, now plays second fiddle to family, friends and free time.

As a result, the current trends described above not only affect tourist products and services, they also influence the work of tourism employees. Changes in leisure travel segments focus on vacation design, travel organisation, consulting and sales and sightseeing guide services. In business travel, trip arrangement and processing is undergoing profound change. Until now the main task of travel agency employees had been to offer customers fixed tourist products and services from holiday catalogues, to book transport and accommodation and, last but not least, to sell a package. Travel agents also used to be there to field customer questions about the deal and the destination. The duties of travel agency employees have adapted to the increasingly individual travel wishes and diversified demands of various consumer groups. Tour operators and their sales personnel are now required to tailor and arrange holidays according to specific customer preferences [5].

Further investigation is directed into the regions of Spain, the Czech Republic and Greece. On balance, it should be noted that tourism in these countries is of a different character. While both Spain and Greece are among the most popular world recreational destinations, Czech tourism is of the urban type, with spa tourism also having an important role to play, and is less affected by seasonality [5]. So, according conducted analysis we have observed a broad agreement among employers and human resource managers about the lack of adequately qualified labour available for recruitment in the tourism sector. Personal and social skills are requested most frequently with additional capacity to learn and to work independently are gaining in importance. Knowledge of foreign languages and specific knowledge and skills linked to technological innovation and information technologies penetration of the sector are often listed as lacking.

However, in all three countries, systems of initial vocational education are not prepared to meet the skill requirements of the sector. Therefore, continuing training combined with practical work experience and training on-the-job supports skill development more effectively. Furthermore, the limited opportunities for internal promotion constitute a major hindrance to motivating employees to pursue – and employers to provide – training opportunities. Taking another look we have induced the fact that the French hotel and catering industry is characterised by a high turnover and a workforce that is largely young and unskilled. In this respect, it tends to follow the American model: one third of the population of the US has worked in a restaurant at one time or another. The workforce at operational level is exposed to direct communication with customers and thus recruited mainly on the basis of a behavioural assessment. In the hotel industry, the majority of the jobs involve cleaning, which either can be carried out by the staff or outsourced to specialised companies. Jobs involving personal services such as receptionists and night janitors are less numerous. Deluxe hotels also employ porters, doormen and bell-boys. Some members of the staff might manage to be promoted to supervisory or managerial posts, but the high-level jobs are increasingly reserved for those with diplomas in business, accounting, management, company strategy and so on [3, 2].

Moreover, the career prospects of operating personnel are therefore often limited, especially in reception-desk functions, making the hotel industry above all a means of entering the labour market before making a change of profession. In overall, France, where the tradition of self-run enterprises still predominates in the hotel and catering industry, will probably see an increase in the numbers of wage-earning jobs available, especially those involving supervisory, management and marketing skills. As far as the more basic jobs are concerned, segmented managerial practices are tending to develop, generating odd jobs for students, low-skilled employment for a needy men's force and only a few positions with real prospects for career advancement. The American advance in this area thus gives us an opportunity of taking a prospective look at employment, while recognizing France's seniority in the constitution of the various occupations and hotel management training [5].

Practical Part. A main aim of the theoretical part was to depict tourism trends and necessary skills of future professionals which has been reached successfully. Taking into consideration the outlined skills, we can present the professional communicative competences of future tourism experts in which the level demanded by the employer could be higher than that demonstrated by the graduate and vice versa. So, in the *Table 1* the

meaningful occupational skills of professional communicative competence of future tourism experts we consider such as.

Table 1

Professional communicative competence's skills of future tourism experts

Mastering of field or discipline
Knowledge of other fields or disciplines
Analytical thinking
Ability to rapidly acquire new knowledge
Ability to negotiate efficiently
Ability to perform well under pressure
Ability to identify new opportunities
Ability to co-ordinate activities
Ability to manage time efficiently
Ability to work in teams
Ability to mobilize the capabilities of others
Ability to communicate properly
Ability to assert one's authority
Ability to use information technologies
Ability to come up with new ideas and solutions
Willingness to question own and others' ideas
Ability to present publicly ideas, products or reports
Ability to write reports, memos or documents
Ability to write, draw up reports and speak in a foreign language
Ability to apply knowledge to practice
Basic knowledge of the profession
Research abilities
Ability to manage information
Ability to communicate with non-expert audiences
Ability to work in an international context
Knowledge of culture and tradition of foreign countries
Ability to work autonomously
Ability to design and manage projects
Ability to integrate in the organisation
Willingness to succeed

But, the general results of the survey indicated that together with listed above skills like intrinsic components of professional communicative competence of future tourism experts we have singled out English for Specific Purposes (ESP) knowledge as of the greatest importance.

In our investigation we have developed practical drills and tasks in order to achieve effectiveness of professional foreign language communicative competence' skills formation in future tourism experts. For instance,

– pronounce the following rhymes and poems paying attention on highlighted words and phrases. Synonymize tourism terms;

– think about the main issue of each travel poem;

– manage yourself to create personal tourism poems using underlined lexis;

– get acquainted with the most inspiring travel quotes of all times;

– express your personal opinions concerning their meanings;

– make mini-dictionary noting from presented quotes only travel words and phrases with your personal translation or synonymous interpretation;

– study the following phrases with the Longman Dictionary assistance and perform mini-dialogues or conversations with them;

– perform the scenes between the holidaymakers and the foreigners occurred at such places as: hospital, shop, bank, restaurant, hotel, airport terminal, bookstore, museum, theatre and cinema. It is obligatory to work travel phrases in your communication practice;

– read out the question on the card and the partner guesses which of the four 'Ps' of the marketing mix it relates to: the Product, the Place, the Price or the Promotion;

– read out the description of a type of niche tourism and the partner then guesses what it is;

– make a small talk for the given situation for 30 seconds with the player to the right;

– read the dialogues with partners giving it an appropriate heading. Role play some of them swithching roles.

So, presented above, in the form of diverse examples, practical assignments for future tourism experts are considered to be effective and productive tools in shaping foreign language skills which are essential in their occupational activity.

Conclusions and Future Strategies. Hus, taking into consideration the detailed theoretical as well as practical research of the professional communicative competence' skills of future tourism experts, both national and foreign experts, as well as all politicians, agree that tourism is a sector strategic importance for future development in the short and in a longer run. At the same time, tourism is challenged by a growing demand for customer orientation, increasing international competition, volatile markets in an insecure environment, changing customer demands towards individualisation, and a significant potential in various market segments. The expansion of new technologies alters the delivery of services since the presence of the Internet changes distribution and sales practices. Mergers and acquisitions in the sector lead to a growing number of services provided by chains worldwide with a certain standardisation of quality and, hence, competences expected from the personnel.

Consequently, the knowledge and skills required to provide services shaped by current social trends become highly interdisciplinary. Multiskilling and new hybrid occupations reflect the trend for new types of tourism products and services – more complex and sophisticated in nature – and the growing demand for functional flexibility in the labour force.

Future strategies, to our mind, lie in shedding some light on which skills and competences will be required by the tourism sector in order to increase the level of professionalism for attracting as more as possible potential customers with least expenses.

References:

1. Miriam. English for International Tourism. Textbook / J. Miriam. – England: Pearson Education Limited, 2007. – P. 92-117.
2. Karen A. English for international tourism. Intermediate teacher's book. New edition / Alexander Karen. – England: Pearson Education Limited, 2013. – P. 43-87.
3. Olga Strietska-Ilina. Trends and skill needs in tourism / Olga Strietska-Ilina, Manfred Tessaring. – Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2005. – P. 5-53.
4. Vasylyshyna N. M. Innovative current communicative approach English for specific purposes tutoring methodology to future tourism expert / N. M. Vasylyshyna // Международное сотрудничество в образовании в условиях глобализации: Материалы международной научно-практической конференции 13-15 сентября 2012 г. / за заг. ред. В. М. Ефімова. – Сімферополь: Апрель, 2012. – С. 27-33.
5. Walklin L. Teaching and Learning in Further Education / L. Walklin Cheltenham: Nelson Thornes, 1990. – P. 145-213.

Василишина Н.М.
Національний авіаційний університет

ВМІННЯ ТА ЗДАТНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ТУРИЗМУ У СВІТІ: ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА

Анотація
У даній статті розглядається проблема виокремлення вмінь професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців туризму у вітчизняній країні. Дослідження складалося з двох взаємопов'язаних наукових напрямків, таких як: теоретичний та практичний. Перший з них був присвячений розгляду туристичних тенденцій і професійних навичок, необхідних фахівцям туристичної галузі в різних країнах Європи, таких як: Німеччина, Іспанія, Греція, Чехія та Франція. Другий, емпіричний мав на меті висвітлити здатності проектування професійної комунікативної компетентності. Таким чином, знання іноземних мов були виділені як найважливіша професійна здатність у діяльності майбутніх фахівців з туризму.
Ключові слова: компетентність, навички, тенденції, туризм, іноземна мова.

Висилишина Н.М.
Национальный авиационный университет

УМЕНИЕ И СПОСОБНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ ТУРИЗМА В МИРЕ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Аннотация
В данной статье рассматривается проблема выделения умений профессиональной коммуникативной компетентности будущих специалистов туризма в отечественной стране. Исследование состояло из двух взаимосвязанных научных направлений, таких как: теоретический и практический. Первый из них был посвящен рассмотрению туристических тенденций и профессиональных навыков, необходимых специалистам туристической отрасли в разных странах Европы, таких как: Германия, Испания, Греция, Чехия и Франция. Второй, эмпирический имел цель осветить способности проектирования профессиональной коммуникативной компетентности. Таким образом, знание иностранных языков были выделены как важнейшая профессиональная способность в деятельности будущих специалистов по туризму.
Ключевые слова: компетентность, навыки, тенденции, туризм, иностранный язык.

УДК 808.53:378.016:811.111

ЭТАПЫ ОБУЧЕНИЯ ВЕДЕНИЮ ДЕБАТОВ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Дидух А.А.
Киевский национальный лингвистический университет

В статье рассмотрено этапы обучения ведению дебатов будущих преподавателей английского языка. Основой планирования этапов обучения ведению дебатов стал подход «снизу-вверх». Были определены единицы обучения ведению дебатов и выделены пять этапов обучения, а именно: этап ознакомления с понятием «дебаты», этап обучения реплицированию, этап обучения диалогическим единствам, этап обучения ведению мини-дебатов, этап обучения ведению дебатов. Пошагово рассмотрен каждый из этапов.
Ключевые слова: дебаты, будущие преподаватели английского языка, этапы обучения, подход «снизу-вверх», единицы обучения.

Постановка проблемы. Современный преподаватель английского языка (АЯ) должен обладать различными профессиональными речевыми умениями, одним из которых является умение принимать участие в ведении дебатов.

Под дебатами, вслед за Е. В. Смирновой, мы понимаем дискуссионную форму говорения (в терминах автора – полилогической речи), которая предусматривает обсуждение двумя сторонами определенной актуальной проблемы с целью ее изучения и формирования общественного мнения, а также принятия решения по данному вопросу. Суть дебатов заключается в том, что одна из сторон намерена убедить другую в правильности своей точки зрения, и одновременно привлечь на свою сторону как можно больше слушателей (пассивных участников). Итогом дебатов может быть тайное или открытое голосование, по результатам которого объявляется победа той или иной стороны [10, с. 40].

Анализ последних исследований и публикаций. Проведенный анализ научной литературы подтвердил, что проблема обучения ведению дебатов нашла отражение в работах отечественных и зарубежных исследователей. Различные аспекты общей методики обучения говорению освещены в работах И. Л. Бим, В. А. Бухбиндера, Н. И. Гез, П. Б. Гурвича, Е. Г. Китайгородская, Я. М. Колкер, М. В. Ляховицького, Е. И. Пассова, В. Л. Скалкина, О. Б. Тарнопольского и др. В работах ряда исследователей предложено методики обучения родственных форм дискуссионного общения (Андроник Н. П., Гордеева А. И., Пучко Е. М., Топтыгина Н. М., Симкова И. А., Янисив М. П. и др.). Л. В. Пироженко и А. И. Пометун были описаны теоретические основы использования дебатов на современных уроках [7]. Е. В. Смирновой была предложена методика обучения учителей АЯ полилогической речи, одной из форм которой являются дебаты [10]. Исследование Е. Е. Орешиной посвящено методике обучения обсуждению проблемы в форме дебатов на занятиях II курса языковых специальностей [5]. В работе М. Любецкого (M. Lubetsky) была описана обобщенная методика обучения ведению дебатов [13].

Выделение не решенной ранее части поставленной проблемы. Несмотря на существование ряда исследований, проблема разработки методики обучения ведению дебатов, в частности обучения будущих преподавателей АЯ, остается актуальной, а этапы обучения будущих учителей АЯ ведению дебатов не были определены.

Цель статьи. В данной статье будут описаны выделенные этапы обучения ведению дебатов будущих преподавателей АЯ.

Изложение основного материала исследования. Сложность процесса ведения дебатов предопределяет необходимость поэтапной организации обучения, на что указывали многие исследователи [1; 6; 8; 10]. Под этапом обучения, вслед за Э. Г. Азимовым и А. Н. Щукиным, подразумеваем относительно законченный период обучения, на протяжении которого достигаются планируемые цели обучения [9, с. 357]. Принимая во внимание цель и ступень обучения, и опираясь на роботы ряда отечественных и зарубежных исследователей [1; 2; 10; 14], основой планирования этапов обучения ведения дебатов мы определили подход «снизу-вверх». Данный подход предполагает путь от усвоения элементов дебатов до самостоятельного построения дебатов на основе предложенной коммуникативной ситуации [4, с. 318].

Первоочередным заданием в рамках выбранного подхода стало определение минимальных единиц обучения. Минимальной единицей обучения дебатов было определено аргументы участников. Аргумент представляет собой сверхфразовое единство (СФЕ), то есть группу фраз, объединённых одним объектом речи, выражающих одну оконченную мысль и выполняющих определённую коммуникативную функцию [4, с. 353], а именно функцию убеждения/обоснования своей точки зрения. Такой же единицей сверхфразового уровня, неразрывно связанной с аргументами, является опровержение (контраргументы). Соединение «аргумент – опровержение» представляет собой следующую единицу обучения ведению дебатов – диалогическое единство (ДЕ) вида «сообщение-сообщение». Диалогическое единство является совокупностью реплик, завершенной структурно, интонационно и семантически [4, с. 314]. Кроме названого вида ДЕ, в процессе ведения дебатов высказывания могут также объединяться в ДЕ других видов, а именно: «сообщение – вопрос», когда оппоненты задают вопросы к высказываниям спикера, и «вопрос – ответ на вопрос», которые возникают во время перекрестного опроса участников дебатов. Процесс обучения студентов ведению дебатов должен начинаться с обучения вышеописанным единицам.

© Дидух А.А., 2015

Было определено, что процесс обучения будущих преподавателей АЯ ведению дебатов должен проходить в пять этапов, каждый из которых имеет конкретную учебную цель и задачи. Рассмотрим выделенные этапы обучения подробнее.

На ***нулевом этапе*** обучения преподаватель знакомит студентов с основными понятиями, связанными с дебатами, и углубляет их знания о типичных ситуациях возникновения дебатов и возможности использования дебатов как учебной технологии в преподавании АЯ.

Первый этап направлен на формирование у студентов специальных логико-композиционных умений объединять фразы в высказывания сверхфразового уровня, представленное аргументом, а также умений продуцировать высказывания текстового уровня, представленное конструктивной речью участника дебатов. Конструктивной речью принято считать речь первого участника дебатов. Важность обучения студентов производить конструктивную речь обусловлена ее особым характером: конструктивная речь является единственной речью, которая может быть полностью подготовленной заранее. Помимо этого, первым этапом также предусмотрено ознакомление студентов со структурой аргумента и кейса. Под кейсом, вслед за Д. Зарефским, понимаем набор всех аргументов участников дебатов, выступающих с утверждающей или опровергающей стороны, которые используются с целью поддержать или опровергнуть резолюцию (тему дебатов) [15, с. 34].

Второй этап обучения предполагает обучение студентов определенным видам ДЕ. Для достижения поставленной цели, студентов, прежде всего, нужно ознакомить со структурой опровержения и стратегиями опровержения, а также развивать логико-композиционные умения продуцировать высказывания сверхфразового уровня (опровержения) в ответ на аргументы оппонента, и объединять высказывания в ДЕ различных видов.

Целью ***третьего этапа*** обучения является развитие умений студентов высказываться на текстовом уровне в процессе ведения мини-дебатов, а также развитие умений активного слушания и развитие умений оценивания высказываний участников. Для достижения поставленной цели студентов знакомят с понятием «блок-схема развития аргумента» (детальная запись дебатов, в которой в форме заметок отображен прогресс каждого из аргументов, предъявленных участниками дебатов [11, с. 265]) и «протокол дебатов».

Заключительный ***четвертый этап*** имеет целью обучение ведению дебатов, то есть совершенствование речевых и логико-композиционных умений ведения дебатов. Во время этого этапа студенты принимают участие в дебатах по определенной резолюции на основе различных ситуаций общения.

Этапы обучения, а также цели и задачи каждого из этапов, представлены в Таблице 1.

Рассмотрим выделенные этапы подробнее. Так, **нулевым этапом** является этап ознакомления с понятием «дебаты» и ситуациями ведения дебатов во время профессионального общения. Для решения поставленной задачи предполагается сообщение студентам необходимого минимума декларативных знаний о прикладных и академические дебаты и процессе обучения ведению дебатов. Поставленная задача реализуется путем чтения студентами компилятивных

Таблица 1

Этапы, цели и задачи обучения ведению дебатов будущих преподавателей АЯ

Этап. Цель обучения	Задачи этапа
Нулевой этап. Ознакомление с понятием «дебаты» и ситуациями ведения дебатов **Цель:** обеспечить усвоение студентами необходимого минимума декларативных знаний о дебатах и ситуациях ведения дебатов преподавателями АЯ	- Ознакомление с основными понятиями дебатов - Ознакомление с ситуациями ведения дебатов
Первый этап. Обучение реплицированию **Цель:** научить студентов продуцировать высказывание сверхфразового и текстового уровней	- Ознакомление со структурой аргумента и развитие логико-композиционных умений построения аргументов - Ознакомление со стратегиями доказательства и развитие речевых умений доказательства с помощью различных стратегий - Ознакомление со стратегиями создания кейсов и развитие логико-композиционных умений создания кейсов - Ознакомление со структурой конструктивной речи участника дебатов и развитие логико-композиционных умений ее продуцирования во время ведения дебатов - Ознакомление со структурой брифов и развитие умений создавать брифы
Второй этап. Обучение диалогическим единствам **Цель:** научить студентов самостоятельно использовать различные виды ДЕ	- Ознакомление со стратегиями опровержения - Ознакомление со структурой опровержения и развитие логико-композиционных умений построения опровержений на основе аргументов оппонентов - Ознакомление со структурой речей участников дебатов и развитие логико-композиционных умений их продуцирования
Третий этап. Обучение ведению мини-дебатов **Цель:** научить студентов объединять ДЕ в мини-дебаты, вести блок-схему развития аргумента и протокол дебатов, оценивать выступления участников дебатов	- Ознакомление со структурой блок-схемы развития аргумента - Ознакомление со структурой протокола дебатов - Формирование умений ведения блок-схемы развития аргумента и протокола дебатов - Развитие умений ведения дебатов
Четвертый этап. Обучение ведению дебатов **Цель:** научить студентов вести дебаты	- Совершенствование логико-композиционных и речевых умений ведения дебатов

текстов, в которых собраны наиболее важные факты о дебатах, их значении в современном мире и ситуациях ведения дебатов в профессиональном общении преподавателей АЯ.

На этом этапе также предусматривается формирование терминологического аппарата студентов путем создания мини-словарей понятий, связанных с дебатами. К таким относим понятия «дебаты», «отрицательная сторона», «утвердительная сторона», «кейс», «аргумент», «речь» и др. Руководствуясь принципом активности, студентам также предлагается задание самостоятельно определить ситуации ведения дебатов в профессиональной жизни, а также цели и содержание дальнейшего обучения ведению дебатов.

Первым этапом предусматривается обучение студентов реплицированию. Алгоритм работы на этом этапе представлен в виде определенных шагов 1.1-1.5 (в соответствие с названием этапа), в пределах каждого из которых будет реализовано одно из поставленных заданий.

Шаг 1.1. Ознакомление студентов со структурой аргумента и развитие логико-композиционных умений строить аргументы. Вслед за С. Джонсоном, рассматриваем в структуре аргумента три элемента, а именно: заявление (claim) – выведение (inference) – подтверждение (support) [12, с. 32]. Например:

Резолюция: «We believe that «classic languages» should be taught at language universities».

Аргумент:

Заявление: *Studying classical languages can be useful for understanding the modern ones.*

Выведение: *Italian, French, Spanish, Portuguese and Romanian (the Romance languages) are derived from Latin: knowledge of Latin vocabulary greatly eases the learning of these languages.*

Подтверждение: *The lexical similarity of Spanish and Italian is approximately 82%.*

Общая методика обучения аргументации в процессе ведения дебатов была разработана в работе М. Любецкого [13], который предложил следующие этапы обучения: ознакомить со структурой аргумента – научить подбирать выведение к заявлению – научить подбирать подтверждение – научить объединять заявление, выведение и подтверждение в сформированный аргумент. Этот вариант обучения соответствует выбранному нами подходу, поэтому было решено пользоваться именно им.

Шаг 1.2. Ознакомление студентов со стратегиями доказательства и развитие умений доказательства на основе различных стратегий. От выбранной стратегии доказательства зависит эффективность подбора заявлений к аргументам и выведения заявлений из подтверждений и, соответственно, непосредственно эффективность аргументов. Вслед за П. Б. Гурвичем, обучение стратегий доказательства (в терминологии П. Б. Гурвича – приемов аргументации), должно проходить следующим образом: 1) демонстрация использования приема, 2) напоминание ходе дебатов о возможности его использования, 3) критический анализ выступлений участников дебатов, 4) возвращение к выступлениям с целью включить в них определенный прием аргументации, 5) специальные задания в аудитории и дома и (в виде исключения) специальные упражнения вне контекста дебатов [2, с. 139]. Учитывая сформированный уровень коммуникативной компетентности у будущих преподавателей АЯ, считаем, что главными элементами обучения стратегий доказательства становятся два элемента, а именно: демонстрация приема и выполнения специальных заданий в аудитории и дома вне контекста дебатов. Одним из примеров специальных заданий является проверка выведения при помощи тестов валидности, которые были приведены в работах многих зарубежных исследователей [11; 12; 14]. Тесты валидности представляют собой ряд вопросов, при помощи которых проверяется выведение аргумента. Например, для проверки выведения через аналогию, студенты используют следующие вопросы: *а) есть ли весомые черты сходства? б) являются ли сходства критическими для сравнения? в) есть ли разногласия? не критичны ли они? г) является аргументация совокупной? д) только ли буквальные аналогии используются как логическое доказательство?* (Переносные аналогии могут использоваться лишь в качестве примеров) [11, с. 178-180]. Эти вопросы подаются студентам в виде памяток. Таким образом, ознакомление со стратегиями доказательства и формирования умений построения аргументов на основе различных стратегий доказательства должны проходить следующим образом: демонстрация примера аргументации на основе определенной стратегии доказательства – проверка аргумента при помощи тестов валидности выведения в зависимости от выбранной стратегии – подбор собственных аргументов на основе изучаемой стратегии – самопроверка при помощи тестов валидности – демонстрация студентами умений использовать стратегию доказательства.

Шаг 1.3. Ознакомление студентов со стратегиями создания кейса и развитие логико-композиционных умений создания кейсов. Для этого студентам предлагается ознакомиться с различными моделями структурирования аргументов в кейсе (серийная, конвергентная и параллельная модели), определить модели, использованные в предложенных образцах, и разработать памятку о модели структурирования аргументов в кейсе, которую они будут использовать в дальнейшей работе. Отдельной задачей является задача разработать кейс стороны на основе одной из указанных моделей.

Шаг 1.4. Ознакомление студентов со структурой конструктивной речи участника дебатов и формирования логико-композиционных умений продуцировать высказывание сверхфразового уровня во время ведения дебатов. Для достижения поставленной задачи, необходимо сначала ознакомить студентов со структурой конструктивной речи. Ознакомившись со структурой речи, а также с речевыми клише, студенты анализируют одну-две речи с целью определить кейс и использованные стратегии доказательства. Дальнейшее формирование логико-композиционных умений продуцировать высказывания предполагает конструирование речей на основе предложенных элементов (прием: «составить речь с разрезанных элементов»), создание речей на основе предложенных аргументов, тренировки в произнесении речей на основе предложенных аргументов.

Шаг 1.5. Ознакомление студентов со структурой брифов и формирования умений создания брифов. Брифы представляют собой сжатый план аргумента или контраргумента [14, с. 196] и в процессе обучения являются видом вербальных опор, позволяющих запустить механизм опережающего синтеза.

Вторым этапом обучения является обучение студентов диалогическим единствам, характерным для дебатов. Решение задач этого этапа также должно происходить пошагово.

Шаг 2.1. Ознакомление студентов со стратегиями опровержения. Каждый аргумент оппонента можно оценить по трем стандартам качества [12, с. 86], а именно: стандарту допустимости, стандарту соответствия и стандарту достаточности, несоблюдение которых и создает почву для опровержения аргументов оппонентов. Ознакомление со стандартами качества аргументов предусматривает: 1) демонстрацию образцов аргументов с последующей проверкой их по стандартам, представленным в памятках для студентов; 2) практика в проверке предложенных аргументов по стандартам качества в парах и индивидуально на основе фонограммы или видеофонограммы.

Шаг 2.2. Ознакомление студентов со структурой опровержений и развитие логико-композиционных умений построения опровержений на основе аргументов оппонентов. Поставленная задача реализуется через ознакомление со структурой опровержения (определение – критика – объяснение) на основе продемонстрированных примеров, ознакомление с фразами-клише для оформления опровержения и создание контраргументов к предложенным аргументам сначала на основе предложенных заметок, а затем самостоятельно.

Шаг 2.3. Ознакомление студентов со структурой речей участников дебатов и развитие умений продуцировать высказывания текстового уровня. При выполнении этой задачи студентов знакомят со структурой речей, потом предлагают им создать высказывание сначала на основе предложенных опор, а затем на основе прослушанной речи оппонента. Соответственно, студентам предлагается прослушать речь с фоно- или видеофонограммы, определить аргументы спикера, проверить их соответствие стандартам качества аргумента, продумать свои контраргументы и сформулировать свою речь. Именно на этом этапе работы студенты впервые принимают участие в прототипе дебатов один на один. Для этого студенты получают задание в парах обменяться аргументами по поводу предложенной резолюции.

Третьим этапом работы является обучение ведению мини-дебатов. Этот этап включает в себя развитие умений активного слушания, и, в первую очередь, означает обучение ведению блок-схемы развития аргумента (flowing) и протоколов ведения дебатов. Напомним, что блок-схема развития аргумента предусматривает запись оппонентами аргументов противоположной стороны с усиленным вниманием именно к динамике развития аргумента (был ли опровергнут аргумент, его выведение или подтверждение, если да, не было ли предоставлено дополнительное подтвердждение и т.д.). Протоколы ведения дебатов заполняются участниками, выполняющими функциональные роли судей, и подразумевают оценку выступлений участников по определенным критериям. Таким образом, работа на этом этапе в первую очередь включает ознакомление с общеупотребительными структурами блок-схемы и протокола, и тренировки в ведении их сначала на основе прослушанных фоно- или видеофонограммы, а в дальнейшем – выступлений одногруппников в ходе ведения мини-дебатов.

Описанные этапы обучения позволяют сформировать у студентов необходимые речевые и логико-композиционные умения для дальнейшего эффективного ведения дебатов, которые совершенствуются на заключительном, ***четвертом этапе***. В ходе этого этапа студентам предлагается принять участие в дебатах.

Выводы и перспективы исследования. Таким образом, было определено, что, следуя положениям подхода «снизу-вверх», процесс обучения будущих преподавателей АЯ ведению дебатов состоит из пяти этапов, а именно: этап ознакомления с понятием «дебаты», этап обучения реплицированию, этап обучения диалогическим единствам, этап обучения ведению мини-дебатов, этап обучения ведению дебатов. Минимальными единицами обучения ведению дебатов сверхфразового уровня было принято считать аргументы и опровержение, а их совокупность – единицей уровня диалогического единства. Были пошагово описаны этапы обучения. Отметим, что в ходе первых этапов студенты овладевают структурными единицами дебатов и развивают логико-композиционные и речевые умения, необходимые им для участия в дебатах. Совершенствование этих умений происходит во время четвертого этапа обучения, в ходе которого студенты принимают непосредственное участие в ведении дебатов.

Дальнейшая перспектива исследования состоит в отборе упражнений для обучения ведению дебатов будущих преподавателей АЯ, разработке соответствующей подсистемы упражнений и ее экспериментальному подтверждению.

Список литературы:

1. Андронік Н. П. Навчання майбутніх учителів англомовної дискусії на основі автентичних поетичних творів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Андронік Наталія Павлівна. – К., 2009. – 338 с.
2. Гурвич П. Б. Основы обучения устной речи на языковых факультетах / Гурвич Перси Борисович. – Часть II (Курс лекций). – Владимир, 1974. – 176 с.
3. Калинкина Е. Г. Дебаты как средство формирования коммуникативной компетентности педагогов в условиях повышения квалификации. Дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Елена Георгиевна Калинкина – Москва, 2007. – 197 с.
4. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. / за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2013. – 590 с.

5. Орешина Е. Е. Методика обучения обсуждению проблемы в форме дебатов: Дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Екатерина Евгениевна Орешина – Тамбов, 2008. – 187 с.
6. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Пассов Ефим Израилевич. – М.: Просвещение, 1985. – 223 с.
7. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Науково-методичний посібник. – К.: Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с.
8. Скалкин В. Л. Основы обучения устной иноязычной речи / Владимир Львович Скалкин. – М.: Русский язык, 1981. – 248 с.
9. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) [сост. Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин]. – СПб.: Златоуст, 1999. – 472 с.
10. Смирнова Е. В. Развитие культуры иноязычного полилогического общения в послевузовском образовании преподавателей иностранного языка: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Елена Валерьевна Смирнова – М., 1999. – 205 с.
11. Freeley A., Steinberg D. Argumentation and Debate: Critical Thinking for Reasoned Decision Making, 12th edition / Austin Freeley, David Steinberg. – Boston: Wadsworth Cengage Learning, 2009. – 532 p.
12. Johnson Steven L. Winning debates: a guide to debating in the style of the world universities debating championships / Steven L. Johnson. – New York: International Debate Education Association, 2009. – 260 p.
13. Lubetsky M. Discover Debate / Michael Lubetsky, Charles LeBeau, David Harringtom. – Santa Barbara: Language Solutions, 2000. – 133 p.
14. Sneider A. The Code of Debater: Introduction to Policy Debating / Alfred Sneider. – New York: International Debate Education Association, 2008. – 206 p.
15. Zarefsky D. Argumentation: The Study of Effective Reasoning, 2nd edition. Course Guidebook. – The Teaching Company, 2005. – 132 p.

Дідух О.О.
Київський національний лінгвістичний університет

ЕТАПИ НАВЧАННЯ ВЕДЕННЯ ДЕБАТІВ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Анотація
У статті розглядаються етапи навчання ведення дебатів майбутніх викладачів англійської мови. Основою планування етапів навчання веденню дебатів став підхід «знизу вверх». Було визначено одиниці навчання ведення дебатів та виділено п'ять етапів навчання, а саме: етап ознайомлення з поняттям «дебати», під час якого студенти ознайомлюються із основними поняттями та ситуація спілкування, в яких виникають дебати; етап навчання реплікування і етап навчання діалогічних єдностей, спрямовані на формування у студентів умінь продукувати аргументовані і контраргументовані висловлювання відповідно; етап навчання ведення міні-дебатів і етап навчання ведення дебатів. Детально описано кожний етап.
Ключові слова: дебати, майбутні викладачі англійської мови, етапи навчання, підхід «знизу вверх», одиниці навчання.

Didukh O.O.
Kyiv National Linguistic University

THE STAGES OF TEACHING DEBATE TO ENGLISH TEACHER TRAINEES

Summary
The article describes the stages of teaching debate to English teacher trainees. The «bottom-up» approach to teaching speaking is defined as the basis for defining the stages. Debate teaching units are defined. Five stages of teaching debate are clarified, such as such as introduction to debate, which gives the understanding of basic debate notions and speech situations of debating; teaching speaking turns, aimed at developing argumentation skills in speeches using specific form of debate cases; teaching dialogical units, with the purpose of teaching counter-argumentation skills while exchanging opinions; teaching mini-debate, in which students are trained in flowing the debate, assessing the participants of the debate and practicing mini-debate; and, finally, teaching debate, directed to further development of all debating skills. All the stages are described in detail.
Keywords: debate, English teacher trainees, stages of teaching debate, «bottom-up» approach, teaching units.

УДК 378.147:811.133.1

КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНОСТІ КОМПЕТЕНТНОСТІ В АНОТАТИВНОМУ І РЕФЕРАТИВНОМУ ВИДАХ ПИСЬМОВОГО ПЕРЕКЛАДУ З ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ НА УКРАЇНСЬКУ

Ігнатенко В.Д.
Білоцерківський національний аграрний університет

У статті представлено критерії оцінювання текстів перекладів як результату анотативного і реферативного видів перекладацької діяльності. Проаналізовано ерратологічний аспект навчання перекладу. Визначено поняття перекладацької помилки та сучасні підходи до типології перекладацьких помилок. Критерії розроблено відповідно до принципів оцінювання перекладу та особливостей анотативного і реферативного видів перекладу. Параметри оцінювання представлені у вигляді таблиці за ієрархією щодо їхньої значущості. Кожен критерій має свій дескриптор, перелік перекладацьких помилок та відповідну шкалу штрафних балів за кожну помилку, максимальну кількість балів за критерієм.
Ключові слова: критерій, оцінювання, перекладацька помилка, анотативний переклад, реферативний переклад, французька мова.

Постановка проблеми. Науково-технічний прогрес сьогодення та інтенсифікація міжнародного економічного і технічного співробітництва підвищують значення перекладу у світі, у тому числі письмового, яке безупинно зростає. Збільшення обсягу і диверсифікація вимог до перекладу як професійної діяльності призвели до зміни ринку перекладацьких послуг. Змінюються традиційні уявлення про перекладацьку діяльність, ускладнюється професійна модель перекладача, що, у свою чергу, вимагає змін від самого процесу підготовки майбутніх перекладачів.

Питання про формування компетентності в анотативному і реферативному видах перекладу є важливим компонентом підготовки майбутніх перекладачів у галузі сільського господарства. До особливостей цих видів перекладу відносимо, насамперед, таку важливу особливість в умовах інформатизації суспільства, зокрема наукової аграрної спільноти, як економія часу для споживача друкованих іншомовних текстів, завдяки подачі інформації першоджерела у стислому вигляді зрозумілою для нього мовою. Повідомлена у тексті перекладу інформація має інтегруватися, внести свій вклад і стати частиною світового наукового простору. Це залежатиме від якості кінцевого продукту перекладацької діяльності – тексту перекладу, який повинен відповідати певним критеріям. Таким чином, проблема визначення критеріїв оцінювання рівня сформованості компетентності в анотативному і реферативному видах письмового перекладу є дуже актуальною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання оцінювання перекладу у методиці навчання іноземної мови та перекладу висвітлено у низці праць таких науковців: І.С. Алєксєєва [1], А. Бібі [11], К. Водінгтон [15], Н.М. Гавриленко [2], Л.К. Латишева, А.Л. Семенов [6], Н.А. Каширіна [3], О.В. Максютіна [8], М. Орозко [14], А. Уртадо [13], Н. Мартінез Меліс [13], Дж. Хаус [12], Л.М. Черноватий [9], А.Б. Шевнін [10] та інші. У своїх роботах науковці пропонують вирішення проблеми критеріїв та принципів оцінювання письмового перекладу на основі тексту перекладу як кінцевого продукту перекладацької діяльності. Багато науковців пропонували різні варіанти параметрів оцінювання перекладацької діяльності, описуючи особливості та принципи цього процесу (Латишев Л.К., Максютіна О.В., Орозко М., Мартінез Меліс Н., Семенов А.Л., Уртадо А.). Актуальність проблеми зумовила появу останнім часом дисертаційних досліджень, у яких висвітлюється тема оцінювання письмового перекладу (Королькова С.О. (2006), Руснак Д.А. (2009), Пасічник Т.Д. (2011), Кавицька Т.І. (2015)). Значний внесок у вирішення цієї проблеми зробила праця Черноватого Л.М. (2013), у якій він не лише теоретично, а й з практичної точки зору обґрунтовує параметри оцінювання перекладів науково-технічних текстів.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Проблема перекладацьких помилок та оцінювання перекладу з французької мови на українську залишається актуальною, зважаючи на практичну відсутність її дослідження відносно різних видів перекладу, зокрема анотативного і реферативного видів перекладу, які мають свої особливості, які варто враховувати під час оцінювання тексту перекладу, як продукту діяльності.

Отже, метою статті є визначення та обґрунтування критеріїв оцінювання рівня сформованості компетентності в анотативному і реферативному видах письмового перекладу з французької мови на українську з урахуванням особливостей цих видів перекладу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Суперечливим у контексті оцінювання якості тексту перекладу є власне поняття «перекладацька помилка». Дискусійність поняття зумовили вокремлення нового напрямку у перекладознавстві – ерратології. Дисципліна, засновником якої є А.Б. Шевнін, займається аналізом, типологізацією, встановленням причин та виробленням шляхів попередження перекладацьких помилок [10].

Ерратологічний аспект є, безумовно, надзвичайно важливим не лише для теорії перекладу, а й для методики навчання перекладу, оскільки однією з вимог до змісту підготовки перекладача є формування у нього уявлень про поняття «помилка», «критерії якості» перекладу, а також умінь критично оцінювати та редагувати перекладені тексти. Хоча у контексті навчання перекладу мається на увазі «відносна» якість пе-

© Ігнатенко В.Д., 2015

рекладених текстів, яка залежить від багатьох факторів у тому числі і від напрямку перекладу, етапу навчання та інших. Ознакою ж професійного перекладу є абсолютна якість.

Слідом за Н.А. Каширіною, вважаємо, що відносність є характеристикою й власне процесу оцінювання перекладів. Дослідниця зазначає, що у процесі навчання перекладу не може бути єдиної та абсолютно вірної системи оцінювання навчального перекладу з абсолютно універсальними критеріями, оскільки з психологічної точки зору переклад відноситься до когнітивно-комплексних завдань, для вирішення яких необхідні не лише і не стільки логічне мислення, а й інтуїція, фантазія, творчість, натхнення тощо [3]. Кожний окремий випадок унікальний, причому у ході його виконання одночасно переслідуються різноманітні, різнорівневі цілі [4]. Саме тому у теорії перекладу не існує поняття «зразкового» перекладу, а в умовах навчального процесу у вищій школі йдеться про відносно правильний переклад, для визначення якості якого потрібен набір відповідних критеріїв.

Для того, щоб розробити набір критеріїв оцінювання перекладу окреслимо принципи, які ми будемо при цьому використовувати. Н. Мартінез Меліс та А. Уртадо визначають такі принципи: 1) інформування суб'єктів оцінювання про систему оцінювання та критерії й обов'язкове їх дотримання; 2) залежність від функції (прогностична, підсумкова, формуюча) та контексту оцінювання (надруковані переклади, професійний, навчальний переклад); 3) чітке визначення об'єкту оцінювання та рівня знань студентів; 4) визначення індикаторів, що об'єктивно відбивають рівень сформованості компетентності у студента [13].

Н.О. Каширіна пропонує такі ознаки критеріїв оцінювання, як: 1) простота (прозорість, однозначність, доступність), тобто система критеріїв не повинна бути ані жорсткою, об'єктивність, врахування теоретичних досягнень перекладознавства [3, с. 50].

Отже, критерії оцінювання цих видів письмового перекладу з французької мови на українську повинні підпорядковуватися таким принципам: гнучкість (тобто бути не жорсткими і не повинні піддаватися перевірці по шаблону), об'єктивність, чіткість виділених параметрів оцінювання, відкритість/прозорість, залежність від функції та контексту оцінювання/відповідність рівню знань студента.

Викладені вище принципи оцінювання результатів перекладу дають можливість визначити необхідні параметри оцінювання, які будуть регламентувати процедуру оцінювання сформованості компетентності в анотативному і реферативному видах перекладу. Процедура перевірки викладачем виконаного студентом перекладу пов'язана відповідно з виявленням помилок у тексті перекладу.

В.Н. Комісаров розглядає перекладацькі помилки як одиниці невідповідності, тобто елементи змісту оригіналу, що були не передані чи перекручені під час перекладу, або елементи змісту перекладу, які були неправомірно додані під час здійснення перекладу [5].

Аналіз наукових джерел показав, що типи перекладацьких помилок різні автори розглядають по-різному. Так, В.Н. Комісаров виділяє дві групи помилок, перша з яких характеризується відхиленням від змісту тексту оригіналу, а друга передбачає різні порушення норми чи узусу мови перекладу [5]. Л.К. Латишев і А.Л. Семенов виділяють дві групи перекладацьких помилок: у трансляції вихідного змісту (перекручування, неточність і неясність) та у його адаптації (перекручування, неточність, неясність, а також вільність і буквалізм) [6]. Л.М. Черноватий виділяє три типи помилок та їхні види: 1) помилки, що несуттєво змінюють зміст тексту оригіналу; 2) помилки, що можуть суттєво змінювати зміст тексту оригіналу; 3) помилки, що суттєво змінюють зміст тексту оригіналу. Отже, можна зробити висновок про те, що перший і другий типи помилок виникають переважно через зловживання дослівним перекладом, змішування схожих за формою або значенням слів, невмотивовані пропуски або додавання, зміну логічних зв'язків понять у реченні оригіналу тощо. Помилки третього типу пояснюються незнанням слова або словосполучення, внаслідок чого студент може неправильно вивести значення слова з контексту, застосувати дослівний переклад замість еквівалента та інші [9, с. 234].

Узагальнюючи запропоновані класифікації перекладацьких помилок, можна зробити висновок про те, що визначення критеріїв у вищезазначених авторів відповідають двом аспектам оцінки тексту перекладу: адекватність (семантична) та мовне оформлення. Таким чином розроблені нами критерії мають знаходитися у рамках цих двох аспектів.

Відповідно до згаданих вище аспектів оцінювання тексту перекладу, Н.М. Гавриленко запропонувала у своїй роботі критерії для оцінювання письмового перекладу [2], які у свою чергу були проілюстровані прикладами із реальних перекладів науково-технічних текстів у підручнику Л.М. Черноватого [9]. Вчений наголошував на особливості застосування цих критеріїв для оцінювання анотативного і реферативного перекладів. Відповідно до вищезазначеного ми адаптували критерії, які були представлені Н.М. Гавриленко [2] та Л.М. Черноватим [9], до оцінювання анотативного і реферативного видів перекладу з урахуванням їхніх особливостей, зокрема семантичної адекватності, притаманної тексту перекладу по відношенню до тексту оригіналу, а також запропонованих вище принципів оцінювання.

Отже, для оцінювання якості перекладу ми обираємо наступні критерії: *семантична адекватність тексту перекладу і тексту оригіналу; смислова еквівалентність ключових слів тексту оригіналу і тексту перекладу; функціональна еквівалентність тексту; смислова еквівалентність тексту перекладу і тексту оригіналу; адекватність передачі інтенції автора тексту оригіналу в тексті перекладу; мовне оформлення; коректність використання термінології; відповідність тексту перекладу дискурсивним та жанровим характеристикам наукового тексту; обґрунтованість використаних способів і прийомів перекладу; відповідність обраної стратегії перекладу характеру тексту оригіналу і очікуванням адресата.*

Аналіз підходів до типології перекладацьких помилок, принципів оцінювання та представле-

Таблиця 1

Параметри оцінювання відповідно до критеріїв

Критерій	Дескриптор	Типи перекладацьких помилок	Штрафні бали	MAX бал за критерієм
1. Семантична еквівалентність тексту перекладу і тексту оригіналу	Студент уміє передавати зміст тексту оригіналу у тексті перекладу за допомогою змістового уподібнення тексту оригіналу й тексту перекладу під час майже відсутнього формального уподібнення, досягаючи при цьому семантичної адекватності першоджерела і перекладу	· відсутність основних елементів смислу тексту оригіналу у тексті перекладу · невмотивоване додавання елементів смислу відсутніх у тексті оригіналу · зміна смислу слів і словосполучень · зміна логічних зв'язків понять у тексті оригіналу · надлишковість тексту перекладу внаслідок зловживання дослівним перекладом	5 5 2 5 3	20
2. Смислова еквівалентність ключових слів тексту оригіналу і тексту перекладу	Студент правильно перекладає ключові слова, які є термінами або терміносполученнями, застосовуючи відповідники і саме ті слова, які зустрічалися у самому тексті перекладу	· недотримання єдності термінології · невірне виведення значення слова з контексту внаслідок незнання слова · невірне визначення функції слова · застосування дослівного перекладу замість словникового відповідника · невдала контекстуальна заміна замість словникового відповідника	2 2 2 2 2	10
3. Функціональна еквівалентність	Студент адекватно передає мовою перекладу ту інформацію (зміст), яка була виражена у вихідному тексті на мові оригіналу на стільки ефективно, що створений текст має бути комунікативно рівнозначним тексту оригіналу	· переклад неповністю передає інформацію вихідного тексту · переклад значно змінює зміст тексту оригіналу	4 6	10
4. Адекватність передачі інтенції автора тексту оригіналу в тексті перекладу	Студент враховує розбіжності соціокультурних та предметних потенціалів автора тексту оригіналу і адресата повідомлення, тобто адресат сприймає текст у межах норм мови перекладу для цього типу дискурсу	· неповністю передано інтенцію автора, порушено норми мови, при цьому досягнута відповідна реакція адресата · неповністю передано інтенцію автора, значно порушено норми мови, при цьому не досягнено очікуваної реакції на адресата	3 7	10
5. Мовне оформлення тексту перекладу	Студент оформлює текст перекладу відповідно до норм французької мови	· морфологічні · синтаксичних · лексичних · стилістичних · орфографічних · пунктуаційних	1 2 2 2 2 1	10
6. Коректність використання термінології	Студент точно, однозначно, без будь-якого емоційного забарвлення використовує термінологію тієї чи іншої галузі, а також зберігає єдність термінології, тобто взаємовідповідність між термінами протягом усього тексту перекладу	· недотримання єдності термінології · невірне виведення значення слова з контексту внаслідок незнання слова · невірне визначення функції слова · застосування дослівного перекладу замість словникового відповідника · невдала контекстуальна заміна замість словникового відповідника	2 2 2 2 2	10
7. Відповідність тексту перекладу дискурсивним та жанровим характеристикам наукового тексту	Текст перекладу створений студентом повинен відповідати науковому стилю та його ознакам	· точність · ясність · доступність · стислість · логічність викладу · інформативність	2 2 1 2 1 2	10

Закінчення таблиці 1

8. Обґрунтованість використаних способів і прийомів перекладу	Студент коректно використовує перекладацькі прийоми для здійснення анотативного і реферативного видів перекладу	· недоречне використання перекладацьких прийомів · уникнення використання перекладацьких прийомів для анотативного і реферативного видів перекладу	3 7	10
9. Відповідність обраної стратегії перекладу характеру тексту оригіналу і очікуванням адресатів	Студент вміє застосовувати смислову стратегію перекладу, яка передбачає формальну зміну тексту задля згущення смислу, з метою досягнення комунікативної цілі у даній комунікативній ситуації, тобто повідомлення, яке автор зашифровує у тексті перекладу для адресата	· Стратегія перекладу, обрана студентом, неповністю досягла комунікативної цілі · Стратегія, обрана студентом, не досягла поставленої комунікативної цілі	3 7	10
Максимальна кількість балів 100				

них вище критеріїв дозволив нам виробити свій власний підхід, виходячи із завдань нашого дослідження. У поданій нижче таблиці критерії оцінювання перекладу представлено за ієрархією щодо їхньої важливості і значущості.

Спираючись на рекомендації, представлені у спеціальній літературі [7] та на власний досвід практичної підготовки перекладачів і досвід роботи колег, видається логічним встановлювати штрафні бали за кожну помилку. Найбільш серйозними помилками у перекладі є такі, які суттєво змінюють зміст тексту оригіналу. Відповідно до результатів нашого дослідження текст перекладу має бути семантично адекватним тексту оригіналу, що є основним завданням і метою анотативного і реферативного видів перекладу. Таким чином, критерій семантичної адекватності займає перше місце в ієрархії критеріїв та оцінюється у 20 балів. За всіма іншими критеріями пропонуємо оцінку в 10 балів, що підтверджує рівнозначність кожного із них для якісного виконання цих видів перекладу. Максимальна кількість балів за виконаний переклад – 100.

Параметри оцінювання анотативного і реферативного видів перекладу відповідно до критеріїв представлені у табл. 1.

За невідповідність тому чи іншому критерію не нараховується відповідна кількість балів. Таким чином, після перевірки тексту перекладу за вище наведеними критеріями студент отримує наступні бали: 90-100 – «відмінно», 82-89 – «дуже добре», 75-81 – «добре», 67-77 – «достатньо», 60-66 – «задовільно».

Висновки з даного дослідження і перспективи. Отже, для якісного виконання та перевірки анотативного і реферативного перекладів з французької мови на українську були визначені та обґрунтовані наступні параметри оцінювання відповідно до семантичного та мовного планів вираження: семантична адекватність тексту перекладу і тексту оригіналу; смислова еквівалентність ключових слів тексту оригіналу і тексту перекладу; функціональна еквівалентність тексту; смислова еквівалентність тексту перекладу і тексту оригіналу; адекватність передачі інтенції автора тексту оригіналу в тексті перекладу; мовне оформлення; коректність використання термінології; відповідність тексту перекладу дискурсивним та жанровим характеристикам наукового тексту; обґрунтованість використаних способів і прийомів перекладу; відповідність обраної стратегії перекладу характеру тексту оригіналу і очікуванням адресата. Запропоновані критерії можуть використовуватися як викладачами для перевірки письмового перекладу, так і студентами задля якісного виконання цих видів перекладу. Використання цих параметрів робить процес оцінювання гнучким, прозорим, об'єктивним, чітким, відкритим та відповідним рівню знань студентів.

Перспективою подальших наукових розвідок у цьому напрямку може стати перевірка ефективності розроблених критеріїв у процесі формування компетентності у таких письмових видах перекладу, як анотативний і реферативний види, як для майбутніх перекладачів, так і студентів інших спеціальностей.

Список літератури:

1. Алексеева И. С. Профессиональный тренинг переводчика: учеб. пособие по усному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей / И. С. Алексеева. – СПб.: Союз, 2004. – 288 с.
2. Гавриленко Н. Н. Обучение переводу в сфере профессиональной коммуникации: монографія / Н. Н. Гавриленко. – М.: РУДН, 2008. – 175 с.
3. Каширина Н. А. Критерии оценки качества письменних переводов как методическая проблема / Н. А. Каширина // Линводидактические основы преподавания языков и культур: сб. статей под. ред. И. А. Цатуровой. – Таганрог: Изд-во ТРТУ, 2005. – С. 48-56.
4. Когнитивная психология: учебник для вузов / Под ред. В. Н. Дружинина, Д. В. Ушакова. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – С. 225.
5. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение: учеб. пособие / В. Н. Комиссаров. – М.: ЭТС, 2004. – 424 с.
6. Латышев Л. К. Перевод: теория, практика и методика преподавания / Л. К. Латышев, А. Л. Семенов. – М.: Академия, 2003. – 192 с.
7. Леонтьев А. А. Язык. Речь. Речевая деятельность / А. А. Леотьев. – М.: Просвещение, 1969. – 214 с.
8. Максютина О. В. Педагогичекая оценка переводческой компетенции / О. В. Максютина // Вестник ТГПУ, 2009. – Вып. 10 – № 88. – С. 45-48.

9. Черноватий Л. М. Методика викладання перекладу як спеціальності: підручник для студ. вищих заклад. освіти за спеціальністю «Переклад» / Л. М. Черноватий. – Вінниця: Нова Книга, 2013. – 376 с.
10. Шевнин А. Б. Эрратология / А. Б. Шевнин. – Екатеринбург: Уральский гуманитарный институт, 2003. – 216 с.
11. Beeby, BEEBY A. Choosing an Empirical-Experimental Model for Investigating Translation Competence: The PACTE Model / A. BEEBY // Intercultural Faultlines. Research Models in Translation Studies I. Textual and Cognitive Aspects. – Manchester: St Jerome, 2000. – P. 43-55.
12. House J. Acquiring Translational Competence in Interaction / J. House // Interlingual and Intercultural Communication: Discourse and Cognition in Translation and Second Language Acquisition Studies. [J. House, S. Blum-Kulka (eds.)]. – Tübingen: Gunter Narr Verlag, 1986. – P. 179-191.
13. Martinez Melis N., Hurtado Albir. A. Assessment in Translation Studies: Research Needs / N. Martinez Melis, A. Hurtado Albir // Meta: Translators' Journal, 2001. – Vol. 46. – № 2. – P. 272-287.
14. Orozco M., Hurtado A. Measuring Translation Competence Acquisition / M. Orozco, A. Hurtado // Meta: Translators' Journal, 2002. – Vol. 47. – № 3. – P. 375-402.
15. Waddington C. Different methods of evaluating student translations: the question of validity / C. Waddington // Meta: Translators' Journal, 2001. – Vol. 46. – № 2. – P. 331-325.

Игнатенко В.Д.
Белоцерковский национальный аграрный университет

КРИТЕРИИ ОЦЕНИВАНИЯ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ КОМПЕТЕНТНОСТИ В АННОТАТИВНОМ И РЕФЕРАТИВНОМ ВИДАХ ПИСЬМЕННОГО ПЕРЕВОДА С ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА НА УКРАИНСКИЙ

Аннотация
В статье представлены критерии оценки текстов переводов как результата аннотативного и реферативного видов переводческой деятельности. Проанализирован эрратологический аспект обучения переводу. Определено понятие переводческой ошибки и современные подходы к типологии переводческих ошибок. Критерии разработаны в соответствии с принципами оценки перевода и особенностями аннотативного и реферативного видов перевода. Параметры оценки представлены в виде таблицы в порядке их значимости. Каждый критерий имеет свой дескриптор, перечень переводческих ошибок и соответствующую шкалу штрафных баллов за каждую ошибку, максимальное количество баллов по критерию.
Ключевые слова: критерий, оценка, переводческая ошибка, аннотативний перевод, реферативный перевод, французский язык.

Ihnatenko V.D.
Bila Tserkva National Agrarian University

EVALUATION CRITERIA OF THE COMPETENCE FORMATION LEVEL IN ABSTRACT AND GIST TYPES OF WRITTEN TRANSLATION FROM FRENCH INTO UKRAINIAN

Summary
This article offers the criteria of the evaluation of the translated texts as a result of abstract and gist translation activities. The erratologic aspect of translation teaching has been analyzed. The definition of translation mistake and the modern approaches to the translation mistakes typology have been determined. The criteria have been worked out in accordance to the principles of translation evaluation and the abstract and gist translation peculiarities. The criteria have been presented in the form of the table in order of their importance. Each criterion has been described and has its list of translation mistakes and corresponding scale of demerit points for each mistake, maximum points according to each criterion.
Keywords: criterion, evaluation, translation mistake, abstract translation, gist translation, French.

УДК 37.02:373.5

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ БІОЛОГІЧНОГО КОМПОНЕНТА ШКІЛЬНОЇ ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТИ

Коршевнюк Т.В.
Інститут педагогіки
Національної академії педагогічних наук України

У статті відповідно до загальнофілософського, загальнонаукового і конкретно-наукового рівнів методології розкриваються методологічні підходи до дослідження проблеми формування змісту біологічного компонента шкільної природничої освіти. У дослідженні має місце поєднання і взаємодоповнення традиційних методологічних підходів у педагогічних дослідженнях новими. Методологічні основи досліджуваного феномену становлять аксіологічний, культурологічний, системний, синергетичний, конкретно-історичний, діатропічний, феноменологічний підходи. Представлено можливості кожного підходу у дослідженні зазначеної проблеми теорії та практики навчання біології учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Окреслено перспективи і напрями подальших наукових розвідок в даному проблемному полі.

Ключові слова: аксіологічний, культурологічний, системний, синергетичний, конкретно-історичний, діатропічний і феноменологічний підходи.

Постановка проблеми. Переосмислення стратегії розвитку загальної середньої освіти є виразною тенденцією педагогічної думки у XXI столітті. При цьому усталені методологічні основи педагогічних досліджень зазнають трансформацій у світлі нових соціокультурних орієнтирів з урахуванням того, що у педагогіці методологічні підходи детермінуються суспільними та особистісними цінностями, соціальним замовленням, роллю освіти і місця людини в освітньому просторі в конкретний історичний період.

Необхідність розгляду методологічних основ феномену змісту біологічного компонента шкільної природничої освіти зумовлена кількома причинами. По-перше, у фаховій літературі це поняття не набуло однозначного трактування, воно вирізняється динамічністю, залежністю від соціокультурних чинників. По-друге, виокремлення рівнів в ієрархічній структурі досліджуваного змісту передбачає використання різних підходів і методів у вивченні кожного рівня. По-третє, нині виразно простежуються тенденції множинності та плюралізму методологічних принципів і підходів до пізнання педагогічної реальності, що ускладнює виділення єдиного нормативного підходу до вивчення проблеми змісту освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вітчизняні й зарубіжні педагоги (Б.С. Гершунський, Н.М. Гупан, Е.Н. Гусинський, В.І. Загвязинський, Г.П. Зінченко, О.І. Ляшенко, Ю.І. Мальований, О.Я. Савченко, О.В. Сухомлинська та ін.) одностайно визнають, що якісне оновлення змісту загальної середньої освіти неможливе без реновації теоретико-методологічних основ його конструювання. У фаховій літературі обґрунтовано філософські підвалини вивчення педагогічних явищ (Б.С. Гершунський, В.Г. Кремень, В.І. Панарін та ін.). Різні аспекти системного підходу до аналізу педагогічних феноменів розкривають В.П. Беспалько, В.І. Бондарь, В.І. Лозова, та ін.; дидактичні аспекти синергетичного підходу висвітлюють М.В. Богуславський, Л.П. Величко, Л.І. Новікова, В.М. Розін та ін.; можливості аксіологічного підходу розглядають Н.Б. Крилова, О.В. Сухомлинська та ін.; культурологічного – В.І. Андрєєв, О.В. Бондаревська, І.С. Якиманська та ін.

Поліваріантність місту біологічної освіти на сучасному етапі її функціонування зумовлює визначення адекватної методології дослідження, що враховувала б особливості змісту навчального предмета як відкритої інтегровано-гетерогенної системи в ієрархічно-динамічній цілісності загального буття.

Мета статті – розкриття методологічної основи дослідження проблеми формування змісту біологічного компонента шкільної природничої освіти з урахуванням традиційних та новітніх методологічних підходів.

Виклад основного матеріалу. Аналіз доробку вчених засвідчив існування різних трактувань. Узагальнення результатів аналізу літературних джерел дає підстави для висновку, що дослідження у галузі освіти позиціонують методологію як теоретичне обґрунтування структури, логічної організації, підходів, методів і засобів дослідницького пошуку.

На основі уявлень про методологію як науку про шляхи і засоби раціоналізації наукової діяльності, впорядкування існуючого та отримання нового знання у процесі дослідження тенденцій формування змісту біологічного компонента шкільної природничої освіти методологічний апарат розглядаємо на трьох рівнях: загальнофілософському, загальнонауковому і конкретно-науковому. Дотримуючись зазначених рівнів методології та осягнення досліджуваної проблеми з позиції діалектики [13] природничу освіту учнів загальноосвітніх навчальних закладів розглядаємо як всезагальне, зміст її біологічного компонента у досліджуваний період як загальне, чинники і принципи формування змісту – як особливе, тенденції формування змісту біологічного компонента шкільної природничої освіти як одиничне. Такий методологічний підхід дозволяє висвітлити специфіку досліджуваного феномену в поєднанні одиничних явищ, розкрити соціокультурні детермінанти його розвитку.

На загальнофілософському рівні методологію дослідження становлять діалектична та епістемітична логіка, теорія пізнання, аксіологічний і культурологічний підходи. діалектична логіка забезпечує зняття протиріч між методологією

© Коршевнюк Т.В., 2015

дослідження та усталеними дидактичними теоріями, що уможливлює використання доцільних методів для отримання істинних знань про об'єкт і предмет наукового пошуку.

Використання філософських підвалин у вивченні педагогічних явищ обґрунтовано провідними методологами минулого століття. І в сучасних умовах реформування системи освіти, зміни ціннісних установок «методологічні і світоглядні функції філософії проявляються у розробленні загальних принципів і способів наукового пізнання, дозволяють зрозуміти специфіку формування теорії освіти» [8, с. 24] філософія є теоретичною платформою осмислення системи освіти [там само, с. 27].

На думку сучасних українських філософів методологічною основою успішного вирішення проблем змісту сучасної освіти є філософія освіти, насамперед через взаємодію таких її аспектів: онтологічного (дослідження змісту освіти і науки в контексті соціального буття), аксіологічного (визначення головних цінностей, особливості їх сучасної трансформації), праксіологічного (шляхи перетворення і оптимізації складових освітньої системи, в нашому випадку – змісту біологічного компоненту шкільної природничої освіти) [1, 5].

У дослідженні при виборі й обґрунтуванні методологічних підходів орієнтувалися на такі їх функції: гностичну (пізнання об'єкта педагогічної реальності), концептуальну (розкриття сутності), конструктивну (конструювання і створення нових педагогічних об'єктів), прогностичну (визначення стратегічних векторів змін у науці а бо практиці) [2].

Вибір аксіологічного і культурологічного підходів як методологічної основи дослідження формування змісту біологічного компонента шкільної природничої освіти детермінує розв'язання завдання щодо забезпечення вивчення стосунків, які виникають між суб'єктом і об'єктом, наприклад, між учнем і живою природою, або наочним засобом навчання, змістом навчального тексту тощо. Такі відносини базуються на вихованні в учнів аксіологічного мислення, що забезпечує рівноправ'я різних поглядів у межах єдиної гуманістичної системи цінностей. У цій частині наше дослідження спирається на філософську теорію узагальнення М.С. Кагана, згідно якої суб'єкт-суб'єктні, суб'єкт-об'єктні та інші взаємодії, що існують в реальному світі, можна розглядати як процес спілкування, який має «міждисциплінарне значення ... означає деякі стійкі стосунки між системами, що зближуються у своїх сутнісних характеристиках» [3, с. 4].

Аксіологічний і культурологічний підходи, використані у дослідженні, обумовили необхідність розгляду ціннісних аспектів змісту біологічного компонента шкільної природничої освіти. З позицій культури будь-яке знання виступає як семантична реальність, впорядкована у ціннісно-смислових структурах, що визначається традиціями і розвитком культури. Ми поділяємо думку Л.П. Разбєгаєвої, що «критерієм знання як феномену культури є не лише відповідність дійсності (верифікація) або вимогам несуперечності, але насамперед узгодження даної форми знання із загальними ціннісно-смисловими установками культури, які фіксуються у формах категоріально-семантичної будови реальності і конструюють світ знань цієї культури» [10, с. 7].

У межах загальнонаукової методології завдання полягало в дослідженні тенденцій формування змісту біологічного компонента шкільної природничої освіти з позицій системного, синергетичного, функціонального, імовірнісного, історичного та логічного підходів. Використання системного підходу до вивчення досліджуваного феномену ґрунтується на розумінні змісту освіти як системи взаємопов'язаних і взаємодіючих складників – когнітивного, діяльнісного й особистісно-ціннісного. Оскільки за системного підходу увага зосереджена не стільки на окремих елементах системи, скільки на встановленні взаємозв'язків між ними (структура системи), ми дійшли висновку, що такий значущий для цілісного розвитку особистості школяра соціально-педагогічний феномен, як зміст освіти, необхідно розглядати як систему, оскільки результативність теоретичного пізнання корелює з системним характером досліджуваного феномену: чим він вищий, тим складнішу й розвиненішу структуру вони мають, отже, тим значущими є результати пізнання. Системний підхід до вивчення об'єктів дійсності супроводжується проникненням в їх структуру, тому важливим доповненням цього методологічного підходу став структурний підхід, основна мета якого полягала в розкритті ієрархічної структури феномену змісту освіти.

Евристичний потенціал системного підходу у пізнанні багатопараметричних системних об'єктів високого ступеня організованості дозволяє використовувати його у вивченні змісту освіти як системного утворення.

Системний підхід надає можливість досліджувати зміст біологічного компонента як цілісну систему, що функціонує і зазнає певних змін, визначати сутність, причини й наслідки цих змін. Ми передбачили, що результати такого теоретичного аналізу дозволять узагальнити накопичений вітчизняною наукою досвід формування змісту у досліджуваний період, виявити та пояснити тенденції його розвитку, що створить підґрунтя для прогнозування напрямів розвитку змісту шкільного біологічного компонента в Україні.

У нашому дослідженні системний підхід використано в морфологічному (розгляд елементів системи), структурному (встановлення взаємозв'язків між елементами) і функціональному (розгляд системи з позиції зовнішніх чинників) аспектах [9].

Визначаючи характер системотвірних зв'язків у змісті біологічного компонента шкільної природничої освіти, нами встановлено, що компоненти цієї системи діалектично пов'язані з цілями біологічної освіти (загальними і специфічними). Вони виконують функцію управління компонентами системи змісту, виступають стимулюючим і детермінуючим чинником його розроблення. Отже, між цілями освіти і компонентами змісту існують зв'язки управління.

Спираючись на досвід, накопичений в галузі методології педагогіки, і враховуючи специфіку об'єкта і предмета нашого дослідження, надаємо особливого значення єдності історичного та логічного у педагогічному пізнанні, всебічності як умові виявлення різноманітних зв'язків і відношень між об'єктами; протиріччю як джерелу руху і розвитку освітніх процесів; сходженню від

абстрактного до конкретного як загальної закономірності; діалектичному детермінізму як умові взаємообумовленості педагогічних явищ, діалектичної єдності педагогічної теорії та практики.

У дослідженні використано історико-педагогічний підхід, який надає можливість виявити та описати «закономірності поступального розвитку педагогічних явищ, їхню обумовленість суспільними, соціально-культурними та іншими процесами, встановити їхні зв'язки і взаємозалежність, оцінити сучасний стан педагогічного процесу і напрями його подальшої еволюції» [15, с. 30].

У дослідженні послуговувались положенням синергетики щодо неадитивності властивостей системи у відношенні до властивостей її елементів (цілісність системи проявляється у нових властивостях, відсутніх у її окремих елементах. Основою для застосування синергетичного підходу слугували інваріантні характеристики змісту освіти: системність, ієрархічність, когерентність, надлишковість. Ідеї синергетики, які дозволяють розкривати загальні механізми і закономірності становлення та функціонування соціоприродних систем, у дослідженні обрані для обгрунтування стохастичності і нелінійності процесу формування змісту біологічного компонента шкільної природничої освіти, його біфуркаційного характеру, детермінованості змісту внутрішніми і зовнішніми чинниками. Аналіз проблеми формування досліджуваного змісту як системи, що самоорганізується і розвивається, здійснено не основі синергетичних принципів, які характеризують фази порядку, стабільного функціонування системи – гоместатичності, ієрархічності – становлення – розвитку – нелінійності, нестійкості, відкритості [12].

Виходячи з того, що функціональна характеристика будь-якого елемента системного об'єкта визначається функціями системи як цілісності, органічним доповненням вказаних підходів у дослідженні став функціональний підхід. Використання імовірнісного підходу зумовлено тим, що пов'язані із змістом біологічного компонента суб'єкти навчального процесу, об'єкти вивчення, спостережувані явища і процеси не жорстко детерміновані, а мають гнучкий й лабільний характер, залежний від багатьох стохастичних чинників. Досліджувана проблема розглядалась нами в єдності логічного та історичного підходів. При цьому логічний аспект проблеми полягав в аналізі зв'язків складників змісту між собою та з соціально-культурними детермінантами, а завдяки історичному підходові феномен змісту було розглянути не лише з позицій минулого, але у прогнозованому періоді.

Застосування принципу єдності історичного і логічного у процесі дослідження зумовлено тим, що формування і розвиток освіти та її компонентів, яким виступає зміст, відбувається у конкретних соціально-історичних умовах, певній послідовності та логіці, найбільш оптимальній в даний проміжок часу або, навпаки, не завжди виправданій з точки зору історії суспільного розвитку. Проте, видається за доцільне бачити своєрідність формотворчих процесів, що відбуваються в освіті, адже, як показує досвід, навіть негативні в історичному аспекті моменти можуть бути нейтралізовані її подальшим розвитком.

Процесуально зазначений спосіб дослідження проблеми починається з історії її виникнення; у відповідності з метою дослідження різних джерел відбираються і систематизуються факти. Виявлений взаємозв'язок знаходить відображення в їх історико-педагогічному описі. У ході логічного аналізу історичні факти розташовують у певній послідовності, хронологічній чи іншій супідрядності та ієрархічності.

Для всебічного пізнання досліджуваного феномену обрано конкретно-історичний підхід, який, за визначенням В. Кузьміна, дозволяє вивчати об'єкт дослідження «з урахуванням сукупності діючих умов і відношень» [5, с. 23]

Цей підхід дає змогу простежити, як у процесі історичного руху в результаті взаємодії з оточуючим середовищем конкретно-історично модифікується освіта, а також дослідити зміст освіти в історико-еволюційній та локально-територіальній специфічності [6].

Конкретно-історичний підхід забезпечує здійснення аналізу взаємозв'язків між формуванням змісту біологічного компонента шкільної природничої освіти і соціокультурним середовищем, в якому відбувається його становлення і розвиток, а також з'ясування етапів формування досліджуваного змісту. Це сприяє розумінню формування змісту біологічного компонента шкільної природничої освіти як цілісного динамічного процесу, детермінантами якого виступають конкретні чинники соціокультурного середовища.

Як бачимо, історичний аналіз забезпечує збір і опис історико-педагогічних фактів, а в процесі логічного аналізу відбувається їх структурування. Синтез історичного і логічного у пізнанні зумовлює перехід від феноменологічного опису фактів до логічного пояснення й обґрунтування, формулювання наукових умовиводів. У протилежному випадку, за відсутності зв'язку між історичним і логічним значно ускладнюється розуміння закономірностей, умов і тенденцій розвитку складників освіти.

Конкретно-науковий рівень методології дослідження формування змісту біологічного компонента шкільної природничої освіти був пов'язаний із загальнодидактичними і психофізіологічними теоріями, оскільки «будь-яка така теорія по суті виступає функцією метода, який визначає зміст і послідовність експериментальної діяльності дослідника» [11, с. 56].

Зауважимо, у дослідженні феномену змісту біологічного компонента природничої освіти враховувалась та обставина, що на якому б рівні не відбувалось його формування, відправним і кінцевим пунктом залишалась особистість учня.

Таким чином, методологічну основу нашого дослідження становлять окреслені вище методологічні підходи, що інтегрують принципи, форми і способи наукового пізнання у діалектичній єдності, взаємодії та взаємодоповненні.

Між тим з тим, можливості цих підходів не вичерпують всієї проблематики формування змісту біологічного компонента шкільної природничої освіти, оскільки вважаємо, що потребують дослідження не лише інваріантні властивості об'єктів, для пізнання яких обрано зазначені підходи, але й відмінності й різноманіття досліджуваних феноменів. Тому до методології дослідження нами

включено діатропічний підхід, який, дозволяє вивчати багатовимірні педагогічні феномени, зосереджуючись на їхніх відмінностях за виділеними ознаками [14] (для порівняння, системний підхід передбачає, насамперед, виділення спільних інваріантних якостей, які характеризують множину об'єктів в цілому як систему).

За цього підходу головним методом аналізу педагогічних об'єктів є побудова гомологічних рядів на основі визначених ознак, наприклад за ознаками «рівень освіти в середній загальноосвітній школі», «напрям навчання» тощо. Доцільність використання діатропічного підходуу дослідженні проблеми формування змісту біологічного компонента шкільної природничої освіти пояснюємо варіативністю змісту в різних концентрах, а також на рівнях вивчення біології (рівень стандарту, академічний і профільний рівні,рівень поглибленого вивчення) у старшій профільній школі.

Залучення феноменологічного підходу як методологічної основи науково-педагогічних досліджень виступає однією з характерних рис сучасного педагогічного мислення (М.В. Богуславський, В.С. Болгаріна, О.В. Заславська, С.В. Кульневич, та ін.). Аналіз освітніх категорій у відповідності до методологічних позицій феноменології дозволяє встановити їх належність до парадигми освіти, визначити ступінь відображення ними цінностей культури [4].

Теоретико-методологічною базою дослідження слугувала також концепція особистісно-зорієнтованої освіти. Враховуючи те, що в епіцентрі наукової картини педагогічної діяльності перебуває дитина, яка реалізує свої задатки і здібності засобами змісту, всі компоненти змісту біологічної освіти розглядались з позиції їх відповідності специфічній меті особистісного розвитку, урахування в процесі реалізації змісту елементів, які пов'язані з активністю особистості у засвоєнні соціальних цінностей і формування власного внутрішнього світу.

Висновки і пропозиції. Поєднання розглянутих підходів і принципів становить методологічну основу нашого дослідження проблеми формування змісту біологічного компонента шкільної природничої освіти. Визначені методологічні основи дослідження проблеми змісту біологічного компонента шкільної природничої освіти дають можливість здійснити аналіз та опис його структури, пояснити закономірності та протиріччя функціонування, визначити детермінанти формування і тенденції розвитку досліджуваного феномену. Подальшого дослідження потребує розроблення методологічних засад створення концептуальних моделей змісту біологічного компонента шкільної природничої освіти, адекватних виявленим і прогнозованим тенденціям його формування.

Формування змісту біологічної освіти як цілісний об'єкт наукового дослідження має міждисциплінарний характер, оскільки розглядається у площині багатьох галузей знання. Цим зумовлено використання розкритих у статті підходів.

Список літератури:

1. Андрущенко В. П. Філософія освіти XXI століття: пошук пріоритетів / В. П. Андрущенко // Фундаментальні проблеми філософії освіти. – Філософія освіти: Науковий часопис. – № 1. – 2005. – С. 5–17.
2. Бордовская Н. В. Педагогическая системология: учеб.пособие: [для студентов, магистрантов, аспирантов, докторантов, шк. педагогов, вуз. преподавателей] / Н. В. Бордовская. – М.: Дрофа, 2009. – 463 с.
3. Каган М. С. Мир общения: Проблемы межсубъектных отношений / М. С. Каган. – М.: Политиздат, 1988. – 319 с.
4. Кошелева В. Л. Феноменологическое осмысление современной культуры и проблемы образования / В. Л. Кошелева, М. Хайдеггер // Философия образования для XXI века – М.: Наука, 1992. – С. 36-94.
5. Кремень В. Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи). – К.: Грамота, 2003. – 186 с.
6. Кузьмин В. П. Принцип системности в теории и методологии К. Маркса / В. П. Кузьмин. – М.: Политиздат, 1976. – 247 с.
7. Луговий В. І. Тенденції розвитку педагогічної освіти в Україні: (теоретико-методологічний аспект): дис... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Луговий ВолодимирІлларіонович. – К., 1995. – 429 с.
8. Панарин В. И. Глобальные и региональные тенденции развития отечественного образования: социально-философский анализ: дис.... доктора философских наук: 09.00.11 / Панарин Владимир Иванович. – Новосибирск, 2009. – 347 с.
9. Пискунова Е. В. Социокультурная обусловленность изменений профессионально-педагогической деятельности учителя: Монография / Е. В. Пискунова. – СПб: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. – 324 с.
10. Разбегаева Л. П. Концепция ценностно-ориентированного гуманитарногообразования: целевой и содержательный аспекты: теор. исслед. / Л. П. Разбегаева. – Волгоград: Перемена, 2000. – 113 с.
11. Сальникова О. Е. Пути и условия отбора содержания образования в культуросообразных дидактических системах: дис. ... канд. пед. наук / Сальникова Ольга Евгеньевна. – Тула, 1999. – 187 с.
12. Таланчук Н. М. Системно-синергетическая философия и концепция неопедагогики: Стратегемы развития педагогической теории и практики / Н. М. Таланчук. – Казань: ИССО РАО, 1996. – 72 с.
13. Уемов А. Н. Системный подход и общая теория систем / А. Н. Уемов. – М., 1978. – 272 с.
14. Чайковский Ю. В. Диатропика, эволюция и систематика: к юбилею Мейена: сб. ст. с приложением полного списка трудов С. В. Мейена, составленного И. А. Игнатьевым / Ю. В. Чайковский. – М.: Товарищество науч. изд. КМК, 2010. – 407 с.
15. Юдина Н. П. Современные подходы к исследованию историко-педагогических процессов в свете тенденций постнеклассической рациональности: Монография / Н. П. Юдина. – Хабаровск: Изд-во ХГПУ, 2001. – 110 с.

Коршевнюк Т.В.
Институт педагогики
Национальной академии педагогических наук Украины

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ БИОЛОГИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА ШКОЛЬНОГО ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Анотация
В статье в соответствии с общефилософским, общенаучным и конкретно-научным уровнями методологии представлены методологические подходы к исследованию проблемы формирования содержания биологического компонента школьного естественнонаучного образования. Традиционные методологические подходы дополнены новыми, адекватными современным научным воззрениям. Методологические основания исследуемого феномена образуют аксиологический, культурологический, системный, синергетический, конкретно-исторический, диатропический, феноменологический подходы. Раскрыты возможности каждого подхода в исследовании указанной проблемы теории и практики обучения биологии учащимися общеобразовательных школ. Внимание уделено перспективам и направлениям дальнейших научных разработок в обозначенном проблемном поле.
Ключевые слова: аксиологический, культурологический, системный, синергетический, конкретно-исторический, диатропический, феноменологический подходы.

Korshevnyuk T.V.
Institute of Pedagogy
National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine

METHODOLOGICAL APPROACHES TO RESEARCH PROBLEMS OF FORMATION OF CONTENT BIOLOGICAL COMPONENT OF THE SCHOOL SCIENCE EDUCATION

Summary
The article presents the methodological approaches to research problems of formation of content biological component. In research is a combination of traditional methodological approaches in pedagogical researches with modern. Methodological foundation of the studied phenomenon is axiological, cultural, systemic, synergistic, concrete-historical, diatropical, phenomenological approaches. Presented capabilities of each approach in the study of the problem of theory and practice teaching biology students of secondary schools.
Keywords: axiological, cultural, systemic, synergistic, concrete-historical, diatropical and phenomenological methodological approaches.

УДК 37(477)(09)

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ ВИТОКИ КЛУБУ ЯК ПЕДАГОГІЧНОГО ФЕНОМЕНУ

Краєва М.В.
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Досліджено історико-педагогічні витоки клубу як педагогічного феномену. Сформульовано актуальність окресленої проблеми та проаналізовано дослідження та публікації, в яких започатковано розв'язання окресленої проблеми. Висвітлено цілі та завдання статті, що відповідають висновкам і перспективам подальшого розвитку в означуваному напрямі досліджуваного періоду. Виділено невирішені раніше частини окресленої проблеми.
Ключові слова: клуб, клубна робота, всебічно розвинена особистість, форми та методи клубної діяльності, пролеткультівські робітничі клуби.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Дослідження історії становлення та розвитку пролеткультівських робітничих клубів як педагогічного феномену та як форми просвітницької діяльності та виховання в 20-ті роки XX століття, а також виявлення педагогічних засад для творчого розвитку громадянина в сучасних умовах зумовили актуальність досліджуваної проблеми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми, на які посилається автор. Аналіз історичної та науково-педагогічної літератури, а також архів-

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

© Краєва М.В., 2015

них документів дав можливість стверджувати, що сама ідея робітничих клубів мала свій початок в давні часи та розвивалася під впливом моральних, ідейних та соціально-політичних потреб народу. Нами було проаналізовано науковий доробок таких відомих дослідників історії педагогіки, як Гинзбург Р., Ермаков А., Малинин А., Науменко Г., Разумов В., Останіна Н. та ін. Їхні наукові праці становлять фундаментальну джерельну базу для дослідження окресленої проблеми.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується стаття. Залишається малодослідженим історико-педагогічний аспект витоків клубів як педагогічного феномену, оскільки в дослідженнях вітчизняних вчених розглядалися проблеми клубної діяльності в загальному баченні. Заслуговує на увагу пролеткультівська клубна діяльність в 20-і роки XX ст., оскільки педагоги-новатори, науковці та методисти проводили активну пошукову роботу з виявлення нових форм та методів клубної діяльності, що мала на меті формування нового світогляду, виявлення творчого потенціалу особистості та соціалізації особистості в суспільстві. Але, зважаючи на певні аспекти досліджень того часу, проблема появи клубів залишається малодослідженою.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Ціль статті – висвітлити історико-педагогічні витоки клубу як педагогічного феномену. Завдання статті – оприлюднити результати наукового пошуку з питань дослідження історіографії окресленої проблеми.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Початок XX століття стає відправною точкою педагогічного визнання ідеї пролеткультівської клубної діяльності як однієї з важливих форм впливу на формування особистості громадянина нової формації, набуває широкого обговорення на педагогічних нарадах та з'їздах працівників народної освіти. В періодичній пресі з'являються публікації, які певною мірою узагальнюють та систематизують клубну роботу. В працях вітчизняних науковців того часу було закладено першооснову науково-педагогічного та теоретичного визначення клубної роботи як власне педагогічного феномену. Робітничий клуб має визначення самодіяльного об'єднання робітничого класу у вільно-вибіркових заняттях для проведення дозвілля, яке мало на меті задоволення особистих вподобань та інтересів кожного члена клубу задля розвитку всебічно розвиненої особистості та формування активної життєвої та громадської позиції в світлі завдань партії.

На початку розбудови української державності з врахуванням педагогічного досвіду як закордонної, так і вітчизняної педагогіки уряд УСРР і УНР створили на базі Секретаріату народної освіти УНР спеціальний департамент, а на базі Наркомосвіти УСРР – клубну секцію з метою створення мережі пролеткультівських робітничих клубів, а також методичної та теоретичної бази, що мало забезпечити ефективність клубної роботи.

«Декларація Наркомосвіти УСРР про соціальне виховання дітей» (1920 р.) стала поштовхом для створення та організації мережі позашкільної роботи на базі пролеткультівських робітничих клубів, яка отримала назву клубів для учнівської молоді.

Пріоритетними завданнями роботи робітничих клубів в 20-ті роки XX століття було визначено наступні: організація робітничого класу в суспільні групи; здійснення ідеологічного, патріотичного, інтернаціонального, політичного, а також розумового, морального, трудового, естетичного виховання та розвитку; поширення політичної ідеології та залучення до активного суспільного та громадського життя [2, с. 243].

Було встановлено, що діяльність робітничих клубів як форми педагогічного впливу на широкі маси населення будувалася на засадах добровільності та демократії; розвитку всебічно розвиненої особистості; зумовленості форм, методів та змісту клубної роботи суто інтересами членів клубу; врахуванні пропозицій та думок учасників клубної роботи, динаміки їх інтересів та бажань; розвитку та різноманітного стимулювання ініціативи, творчості та самодіяльності особистості; доступності робітничих клубів для всіх бажаючих, хто визнає статут клубу та дотримується його [4, с. 58].

Основними формами та методами роботи робітничих клубів даного періоду стали: багатофункціональні гуртки (технічні, художньої самодіяльності, суспільно-корисної праці, предметні, спортивні тощо); лекції, бесіди, конференції, диспути на наукові, суспільно-політичні, трудові теми; організація кооперативів та виробничої праці; проведення різноманітних заходів (організація концертів, звітів художньої самодіяльності, виставки); організація масових театральних заходів (дитячі ранки, святкові вечори), вечорів відпочинку; спортивні змагання, розваги, різноманітні ігри; зустрічі з представниками виробництва та колективами підприємств та інші види культурного відпочинку [6, с. 74].

Основними та провідними тенденціями розвитку клубної роботи в робітничих колах в досліджуваний період були наступні: визнання клубної роботи як складової системи просвіти країни в цілому; спрямування діяльності на всебічний гармонійний розвиток особистості; забезпечення підтримки зі сторони керівництва держави для підвищення інтенсивності розвитку пролеткультівської клубної діяльності як форми просвітницької роботи; підпорядкування основних завдань пролеткультівської клубної діяльності з метою формування нової соціалістичної ідеології; об'єднання прагнень та зусиль керівництва держави, виробничих колективів та різноманітних громадських організацій з метою розвитку пролеткультівських робітничих клубів; посилення ролі клубів у соціальному захисті дітей та підлітків; спільні зусилля, спрямовані на профорієнтацію молоді; спрямування змісту діяльності робітничих клубів на розвиток змістовного та різнопланового дозвілля; всебічний розвиток інтересів та здібностей робітничих мас [1, с. 7].

Педагогічно-методичне забезпечення клубної роботи в 20-ті роки здійснювалося та контролювалося мережею відповідних установ, а саме – головним управлінням соціального виховання Наркомосвіти України, науково-педагогічним комітетом, клубними секціями та їх відділами, педагогічно-дослідними станціями, бібліотеками та методичними центрами.

Методична робота мала спрямування на вивчення та розповсюдження передового педагогічного досвіду клубної роботи, на пошуки ефективних форм та методів організації пролеткультівських робітничих клубів, на розробку та розповсюдження науково-методичної літератури. З цією ж метою проводилися тематичні науково-методичні семінари, конференції, організовувалося видавництво та публікація різноманітних матеріалів з досвіду роботи пролеткультівських робітничих клубів.

Політику держави в 20-ті роки в галузі підготовки та перепідготовки клубних кадрів було спрямовано на цільову орієнтацію працівників, підвищення престижності роботи клубних кадрів; врахування та задоволення потреб суспільства та окремих організацій в якісних педагогічних кадрах для робітничих клубів; кваліфіковану підготовку та перепідготовку педагогічних кадрів для роботи в клубній сфері; широкий обмін, вивчення та розповсюдження передового педагогічного досвіду в пролеткультівській клубній роботі; введення в роботу робітничих клубів нових педагогічних програм, планів; розповсюдження науково-методичної літератури [3, с. 124].

Аналіз багаторічної практики діяльності робітничих клубів дозволив виділити перспективний педагогічний досвід, який заслуговує на увагу та використання в сучасних умовах реформування освіти. Це можуть бути клубні дні на базі закладів освіти, на підприємствах та при будинках культури (субота, неділя); клуби професійної орієнтації при школах; мережа клубів при громадських організаціях.

Актуальність досвіду діяльності пролеткультівських робітничих клубів полягає в тому, що він відіграє значну роль у боротьбі з негативними явищами серед молоді, такими як алкоголізм та наркоманія.

Початок XX століття ознаменувався як початок інтенсивного розвитку клубного руху за кордоном, зокрема в Німеччині, Індії, США, Англії та ін. Досвід роботи закордонних клубів вивчався вітчизняними дослідниками і мав вплив на розвиток теорії і практики педагогіки, але системний аналіз показав, що цілеспрямований вплив на розвиток та організацію клубної роботи в дореволюційний період мали поодинокі явища, тому що будь-яка організована робота поза межами просвітницьких закладів розглядалася як прояв лібералізму та не мала підтримки зі сторони уряду.

Політичні та соціальні події, що мали місце в період 1917-1919 рр. в Україні кардинально змінювали умови для здійснення освітньо-виховного процесу. Перед вітчизняними педагогами відкривалися широкі можливості докорінної зміни та перебудови освіти в умовах демократизації. Формування та організація позашкільного виховання як складової системи просвітництва мали на меті вирішення поставлених завдань на державному рівні відповідно до політично-ідеологічних цінностей.

Уряд УНР розглядав позашкільну освіту як складову освіти в цілому. В складі секретаріату освіти було створено Департамент позашкільної освіти, який очолила С. Русова. Його метою було науково-теоретичне обґрунтування роботи клубів для молоді, узагальнення та розповсюдження досвіду роботи вітчизняних та закордонних клубів та секцій та впровадження передового педагогічного досвіду в роботу пролеткультівських робітничих клубів, діяльність яких спрямована на всебічний гармонійний розвиток особистості, яка була б носієм нової ідеологічної культури, демократичних перетворень та перебудови суспільства. Завданням Департаменту передбачено здійснення керівництва позашкільною освітою в країні, спрямування роботи клубів на задоволення потреб та інтересів молоді та робітників, відкриття позашкільних відділів освіти для координації роботи в клубах та секціях. Обов'язком Департаменту було здійснення курсової підготовки інструкторів позашкільної освіти та штатних працівників клубів з урахуванням специфіки аудиторії слухачів (сільських чи міських жителів), які мали діяти послідовно та систематично в аспекті просвітницької роботи; організувати методичну роботу; створювати оптимальні умови для розвитку нових форм клубної роботи та активно застосовувати їх на практиці з метою соціалізації; систематизувати позитивний досвід роботи педагогів-новаторів з різних регіонів України. Департамент позашкільної освіти займався поглибленим вивченням різноманітних форм та методів клубної роботи та умов їх впровадження на практиці [5, с. 122].

В цей період було здійснено ряд реформ за підтримки Наркомосвіти України в сфері освітньо-виховної політики, які мали на меті покращення роботи пролеткультівських робітничих клубів різного типу та спрямування та усунення перешкод на шляху до реформування. В Україні було затверджене «Положення про єдину трудову школу» (1917 р.), яке мало забезпечити виховну мету у тісному взаємозв'язку з життєвими реаліями суспільства; розвиток у слухачів курсів і відвідувачів клубів активності, пізнавального інтересу та самодіяльності, заснованих на принципах гуманізму та інтернаціоналізму. Вітчизняними педагогами була створена ціла мережа клубів як найбільш ефективних осередків розвитку громадянина нової формації. Клубна діяльність вважалася однією з найперспективніших форм позашкільної роботи та роботи з молоддю. При Наркомосвіти України було створено відділ дитячих клубів. Вперше в світовій історії Народний комісаріат освіти України підпорядковує свої дії відповідно до соціального захисту дітей та до створення умов для всебічного розвитку особистості. В цей період при Наркомосвіти створюються різноманітні клубні осередки: клуби робітників, клуби робітничих підлітків, самостійні (ініціативні) клуби, школи-клуби робітничих підлітків та робітників, загальні клуби однієї професії, центроклуби, школи-клуби робітничої молоді, сільськогосподарські клуби, шкільні клуби, клуби-приймальні, будинки-клуби, клуби для безпритульних, клуби-їдальні.

Даний досліджуваний період відзначався тим, що всі діючі клуби та їх осередки повинні були підпорядковуватися органам народної освіти, що давало змогу об'єднати мету та завдання просвітницької діяльності та здійснювати керівництво клубами централізовано. Клубна робота за своїм змістом підпорядковувалася основним завданням соціалістичного виховання, а саме мала на меті розширити ідейно-політичний світогляд громадя-

нина країни, дати знання про об'єктивні закони розвитку суспільства та природи, підпорядкувати громадські погляди до сфери державних інтересів, створити сприятливі умови для розвитку інтересів, здібностей та загальної ініціативи.

В Україні (1917-1919 рр.) активізується здійснення методичної роботи для організації клубної роботи як з робітниками, так і з дітьми. Публікації періодичних видань того часу висвітлюють позитивний досвід вітчизняних та закордонних клубів, робляться спроби узагальнити приклад клубної роботи в інших країнах та перенести його на вітчизняну аудиторію (С. Крюков, Б. Борович, О. Зеленко та ін.). Широке обговорення на шпальтах педагогічних часописів приділяється проблемам клубної роботи: види діяльності у клубах, висуваються вимоги до приміщення клубу та його обладнання, відображення провідних ідеологічно-політичних ідей у змісті занять клубів, узгодження з програмою клубної діяльності основних державних критеріїв розвитку та розбудови соціалістичного суспільства та ін.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальшого розвитку в цьому напрямку. Клуб на початку 20-х років XX століття розглядається як одна з найбільш ефективних форм роботи зі здійснення просвітницької діяльності та користується підтримкою з боку держави. В досліджуваний період було закладено теоретичне підґрунтя для подальшого ефективного розгортання клубної діяльності на території України в умовах розбудови нового соціалістичного устрою.

На початку 20-х років XX століття в Україні було поставлено питання про соціальне виховання і соціальний захист громадянина та дітей зокрема. Розвитку та педагогічного впровадження набувають ідеї соціалізації та демократизації навчально-виховних закладів, педагогічного підходу до розвитку особистості, впроваджуються нові ідеї трудової школи та підготовки робітничої молоді до громадського життя в нових умовах відбудови соціалістичного суспільства. Основною метою виховання молоді в клубах є підготовка до активної та свідомої участі в соціалістичному будівництві, набуття соціального досвіду, формування ідеалу відповідно до вимог партійного спрямування та до вимог часу, виховання індивідуальних рис громадянина, навичок праці та культури спілкування. Система організації пролеткультівських робітничих клубів як складника позашкільної освіти не мала аналогів у світовій педагогіці.

Список літератури:

1. Гинзбург Р. Клуб как он есть / Р. Гинзбург // Рабочий клуб. – 1925. – № 1. – С. 7-8.
2. Ермаков А. Луначарский и Пролеткульт / А. Ермаков // Дружба народов. – Х, 1968. – С. 242-247.
3. Малинин А. Луначарский и Пролеткульт / А. Малинин // Академия наук Белорусской ССР. Отделение общественных наук / Доклады на XX конференции молода ученых. Вопросы права, литературоведения и искусствоведения. – Минск, 1965. – С. 123-130.
4. Науменко Г. Как оценить роль Пролеткульта в развитии социалистической культуры / Г. Науменко // Историки отвечают на вопросы. – М.: Московский рабочий, 1988. – С. 57-62.
5. Останіна Н. Проблеми організації клубної роботи з учнівською молоддю в педагогічній теорії й практиці України (1917-1931 рр.): дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. – К., 2004. – 244 с.
6. Разумов В. Роль рабочего класса в строительстве социалистической культуры в начале революции и в годы гражданской войны (I9I7-I920) / В. Разумов // Роль рабочего класса в развитии социалистической культуры. М., 1967. – 149 с.

Краевая М.В,
Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины

ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИСТОКИ КЛУБА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ФЕНОМЕНА

Аннотация
Исследованы историко-педагогические истоки клуба как педагогического феномена. Сформулирована актуальность обозначенной проблемы и проанализированы исследования и публикации, в которых начато решение обозначенной проблемы. Освещены цели и задачи статьи, соответствующие выводам и перспективам дальнейшего развития в обозначенном направлении исследуемого периода. Выделено нерешенные ранее части обозначенной проблемы.
Ключевые слова: клуб, клубная работа, всесторонне развитая личность, формы и методы клубной деятельности, пролеткультовские рабочие клубы.

Kraieva M.V.
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University

HISTORICAL AND PEDAGOGICAL ORIGINS OF THE CLUB AS A PEDAGOGICAL PHENOMENON

Summary
Investigated historical and pedagogical origins club as pedagogical phenomenon. Formulated urgency of the problems outlined and analyzed research and publications in which a solution of the problems outlined. Deals with the goals and objectives of the article that the findings and the prospects for further development in the direction signified the period. Highlight of the unsolved problems outlined.
Keywords: club, club work, an intelligent personality, forms and methods of club activities Proletkult workers' clubs.

УДК 378.09:339.9.012.24

СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЗОВНІШНЬОЕКОНОМІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Кричківська О.В.
Тернопільський національний економічний університет

У статті досліджено та узагальнено основні підходи до визначення структури міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх фахівців зовнішньоекономічної діяльності. На основі функціонального підходу виокремлено компонентний склад (мотиваційно-ціннісна; когнітивно-пізнавальна; культурно-поведінкова; функціонально-прагматична; особистісно-розвивальна; рефлексивна) та уточнено зміст міжкультурної комунікативної компетентності студентів-міжнародників.
Ключові слова: міжкультурна комунікативна компетентність, фахівці зовнішньоекономічної діяльності, формування, компонента, структура, досвід міжкультурної взаємодії.

Постановка проблеми. Проблема міжкультурної комунікації стає особливо актуальною у зв'язку зі складними процесами, які відбуваються сьогодні у глобалізованому світі. У контексті цих процесів особливе значення набуває проблема міжкультурної комунікативної компетентності, як основи взаєморозуміння і взаємодії між представниками різних культур. Особливі вимоги до володіння міжкультурною комунікативною компетентністю висуваються до фахівців, які працюють у сфері міжнародних зв'язків.

Аналіз останніх досліджень. Питання підготовки студентів вищих навчальних закладів у руслі компетентнісного підходу є предметом вивчення багатьох дослідників. Серед зарубіжних вчених варто назвати Р. Боятциса, В. Ландшеєр, Д. МакКлелланда, А. Мейхью, Дж. Равена, Лайл Спенсер і Сайн Спенсер, Р. Хайгерті, Е. Шорт та ін. Ця проблема перебуває у колі уваги російських (В. Байденко, О. Бермус, В. Болотов, Е. Зеєр, І. Зимня, В. Краєвський, В. Сєріков, І. Фрумін, А. Хуторський та ін.) й українських вчених (Н. Бібік, П. Бачинський, І. Гудзик, І. Драч, С. Калашнікова Я. Кодлюк, В. Луговий, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, С. Сисоєва, О. Слюсаренко, Т. Смагіна, М. Степко, Ж. Таланова, Г. Терещук та ін).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується стаття. Аналіз психологічної і педагогічної літератури свідчить, що проблема визначення структури міжкультурної комунікативної компетентності є все ще актуальною, оскільки невирішеними залишилися питання виокремлення та обґрунтування складових міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх фахівців зовнішньоекономічної діяльності.

Мета статті – на основі функціонального підходу визначити структуру та зміст складових міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх фахівців зовнішньоекономічної діяльності.

Виклад основного матеріалу. У наш час існують різні варіанти і підходи до визначення структури міжкультурної комунікативної компетентності (далі – МКК). Так, наприклад, при розробці структури МКК Т. Симоненко, І. Ґудзик, А. Хуторський та ін. опираються на компетенції, як складові компетентності. Інші вчені, серед яких Г. Єлізарова, ототожнюють компетентності та компетенції. У свою чергу О. Леонтович в структурі міжкультурної компетентності виділяє: мовну, комунікативну і культурну складові. Посвоєму унікальною є спроба C. Rosado розглянути МКК як когнітивну, афективну й оперативну здатність до адаптації внутрішньої системи людини в усіх контекстах міжкультурної комунікації [8]. Ще один спосіб визначення компонентного складу структури МКК, яким скористався М. Го-

© Кричківська О.В., 2015

ловань, випливає із аналізу функцій МКК особистості. Адже відомо, що компетентність фахівця відіграє у суспільстві надзвичайно важливу роль. До сфери діяльності управлінських кадрів і менеджерів зовнішньоекономічної діяльності (далі – ЗЕД) зокрема відносять: адміністративну, стратегічну, експертно-консультативну, представницьку виховну, психотерапевтичну, комунікативно-регулюючу та інноваційну функції [7]. Тому, згідно з висновком М. Голованя, компетентність у зовнішньоекономічній діяльності виконує мотиваційно-спонукальну, гностичну, діяльнісну, емоційно-вольову, ціннісно-рефлексивну, комунікативну функції.

Систематизація функцій, здійснена українськими вченими, видається переконливою. Однак текстовий аналіз і узагальнення комунікативних дискурсів у сфері ЗЕД дали можливість розширити їх діапазон і згрупувати функції МКК у сфері ЗЕД у шість підгруп, виділивши: функцію накопичення і обміну досвідом; спонукальну; функцію здійснення управлінського впливу; нормотворчу функцію; діагностично-проективну; функцію забезпечення дієздатності особистості у міжкультурному середовищі. Зосередимося на змістовій частині і опишемо, як саме проявляється кожна функція зокрема.

1. Функція накопичення і обміну досвідом. Компетентність ще більше активізує пізнавальну, інтелектуальну, соціальну активність та розвиток особистості, що виявляється в інтересі у засвоєнні та накопиченні знань, умінь, навичок і досвіду. Розширення кругозору, ерудиції, освіченості, у свою чергу, націлені на зміну статусу, ускладнення функцій професійної діяльності, на перспективи і трансформацію, а також виступають основою для досягнення самоствердження. Спостерігається, що успіхи та визнання у сфері професійної і соціальнокультурної діяльності детермінують динамічну позитивну зміну особистісних якостей. Крім цього компетентна людина проявляє ініціативу і готовність поділитися досвідом, навчити ще когось і одночасно цінує бажання іншої сторони передати все краще їй.

2. Спонукальна функція. МКК мотивує подальше навчання/учіння, виступає запорукою комунікативного розвитку і набуття зрілості думок, цінностей, спрямованості особистості, яка прагне самоствердитися у власній ніші ЗЕД, реалізувати свій потенціал, проявити свої здібності, поважати себе, досягти успіхів, набути авторитету у своїх колег у межах професійного середовища (інокультурного в тому числі). Компетентність «заважає» людині стояти осторонь від прогресу і навпаки виступає рушійною силою позитивних змін, мобільності та інноваційності.

3. Функція здійснення управлінського впливу. Виходячи із основних функцій, які виконуватиме у суспільстві майбутній менеджер ЗЕД (організаційної, мотиваційної, контролю, планування, прогнозування та ін.), переконуємося у тому, що жодна з них не обходиться без комунікації, а конкретніше, – без інтерактивності і взаємодії. Компетентна людина легко досягає позитивного ефекту: вона спрямовує свої мовні/мовленнєві дискурси на конкретного слухача, вміло доводить потрібний зміст, вуалює негативне, шукає шляхів порозуміння і таким чином позитивно впливає на слухача (змінює його висновки, уподобання, установки – тобто мислення і поведінку).

Саме такий психолого-педагогічний вектор здійснення управлінського впливу проявляється завжди і всюди, без огляду на середовище чи ситуацію, на одного чи декількох комунікантів, на малу групу чи велику аудиторію і відрізняється лише масштабом і мірою відповідальності. Окрім цього, педагогічна складова забезпечує створення умов для успішної комунікації (особливо переговорів, конференцій, зборів).

Компетентність проявляється також у здатності людини до гармонізації своїх емоційних станів, регуляції вольових напружень, мобілізації сил для подолання труднощів щоденного ділового професійного спілкування, розвитку основних якостей – неупередженості, витривалості, стриманості. Адже вони найбільше проявляються у полікультурному середовищі, тому що розбіжність культур можна нівелювати або максимально звузити за допомогою психологічного впливу, який реалізується через міжкультурну комунікацію або діалог культур. Окрім цього, у процесі цілеспрямованого мовлення надзвичайно важливого значення набуває здатність комунікантів передбачати наслідки: зуміли ми переконати іншу сторону чи ні, вагомими були наші аргументи чи ні, повернули ми розмову у потрібне русло чи ні, досягли взаєморозуміння, потрібного для подальшої взаємодії, чи ні і т. п. Саме у такому аспекті реалізується прогностичний вектор функції МКК.

4. Нормотворча функція. Культурно-специфічна орієнтаційна система складається із певних культурних стандартів: норм, оцінок, ціннісних орієнтацій, правил і т. ін., яким слідують і які поділяють члени певної культури. Нормотворча функція проявляється через доведення культурних стандартів і тим самим налагодження соціальних і культурних зв'язків, конструктивну взаємодію усередині груп і здатність трансформувати їх у дієздатні команди (професійні у тому числі). Сприйняття і розуміння стандартів веде до швидкої адаптації і стресостійкості, впливає на орієнтацію в інокультурному середовищі. Завдяки вільному володінню іноземною мовою/мовленням, акультурації та акцепції культурних відмінностей здійснюється свідомий вибір поведінкових моделей/інтерактивних стратегій.

5. Діагностично-проективна функція. Діагностично-проективна функція МКК відповідає за встановлення реального стану і регуляцію взаємовідносин в умовах професійного середовища у рамках групи/команди/організації у межах інокультурного соціуму. Міжкультурне спілкування – це не лише позитивні за змістом і формою моделі поведінки, але й такі, що викликають негативні реакції: йдеться про непорозуміння, суперечки, конфлікти різного рівня, які виникають найчастіше через порушення зворотного зв'язку, завелику дистанцію між керівником і підлеглим, культурні відмінності, помилки у писемному/усному мовленні. Усі вони піддаються корекції через суб'єкт-суб'єктні обговорення, погоджувальні ряди чи комітети з професійної етики в організації.

6. Функція забезпечення дієздатності особистості у міжкультурному середовищі. В основі функції – комунікативний процес і мовна/мов-

леннєва поведінка як особливий вид діяльності людини, що реалізується в міжособистісних контактах у полікультурному просторі. У першу чергу йдеться про способи отримання, накопичення, обробки і поширення інформації, а також про ефективні методи її презентації. Діяльнісний вектор даної функції підкреслює також дієздатність і готовність особистості до виконання своїх прагматичних функціональних обов'язків у сфері ЗЕД. Це стосується усієї сфери вербального, невербального, паравербального іншомовного спілкування, яке сприймається насамперед у формі діалогу або полілогу. Функція забезпечення дієздатності є системотворчою, оскільки компетентність проявляється через здатність проектувати свою власну комунікацію для того, щоб її продукт/результат вирізнявся якістю, результативністю та умінням розв'язувати проблеми (поза функціями у певній предметній галузі).

Нижче, у таблиці 1 відображено зв'язок функцій компетентності та відповідних складників структури МКК.

Таблиця 1

Взаємозв'язок функцій компетентності та компонентів МКК

Функції міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх фахівців ЗЕД	Компоненти структури МКК майбутніх фахівців ЗЕД
1. Спонукальна функція	1. Мотиваційно-ціннісна компонента
2. Функція здійснення управлінського впливу	2. Функціонально-прагматична компонента
3. Функція накопичення і обміну досвідом	3. Когнітивно-пізнавальна компонента
4. Нормотворча функція	4. Культурно-поведінкова компонента
5. Діагностично-корективна функція	5. Рефлексивна компонента
6. Функція забезпечення дієздатності особистості у міжкультурному середовищі	6. Особистісно-розвивальна компонента

Ступінь вираженості сформованості компетентності внутрішньо обумовлений її структурою. Як видно з поданої таблиці 1, компетентність служить потужним стимулом/мотивом розвитку особистості, а мотиваційно-ціннісна компонента структури МКК – спонукою до позитивних змін, мобільності потреб та досягнення успіхів.

З іншої сторони, компетентність, притаманна управлінцям сфери ЗЕД, проявляється через здійснення прямого/непрямого впливу на комунікантів завдяки заслуженому авторитету, а функціонально-прагматична компонента структури МКК відповідає за спрямування комунікації (чи комунікативного дискурсу) на цільову аудиторію/групу/окремих комунікантів з певною метою. Якщо нормотворчою функцією передбачається доведення культурних стандартів, норм і правил для оптимального налагодження зв'язків, то культурно-поведінкова дає культурні орієнтири комунікантам для оцінки власної моделі поведінки у певних обставинах міжкультурного середовища. Діагностично-корективна функція компетентності нагадує рефлексію в усіх її можливих проявах і, найголовніше, – демонструє готовність до здійснення критичної оцінки реального стану речей заради внесення змін і корекції. І, нарешті, спільні риси функції забезпечення дієздатності та особистісно-розвивальної компоненти: обидві стосуються особистості, її розвитку та дієздатності в міжкультурному середовищі, обидві вказують на те, що єдиним шляхом до прогресу є навчання, учіння і соціалізація, а також на те, що оцінити свій рівень можна лише за допомогою зіставлення з іншими, у тому числі з представниками інших культур.

Серед спроб всебічного теоретичного аналізу сутності та механізмів формування МКК, що з'явилися у вітчизняній науці в останні роки, слід врахувати висновки з дисертаційного дослідження А. Садохіна. Науковець розглядає цей феномен у зв'язку з процесом міжкультурної комунікації, в яку вступають індивіди – носії різних культур. Кожен з них виступає в цьому процесі і як окремий індивід, і як член певної соціокультурної групи, і як представник певної культурної спільноти, і як представник усього людства. У свідомості такої людини, на думку автора, одночасно присутні індивідуальні, соціально-групові, національні і універсальні знання. Ця ідея знайшла своє відображення у нашій спробі поєднати функції компетентності зі структурними компонентами МКК, що покладено в основу моделювання процесу формування міжкультурної комунікативної компетентності.

Щодо *змісту*: мотиваційно-ціннісна компонента структури МКК розглядається через повагу до культурних цінностей, характерних для інокультурного середовища, сприйняття міжкультурних відмінностей; відношення до інновацій; уміння управляти емоціями та справлятися із негативними станами при різких змінах звичного порядку; розуміння важливості того, чому вміння, навички і досвід міжкультурної комунікації є надважливими для майбутнього фахівця ЗЕД. Важливого значення тут набуває акцепція ключових цінностей та відмінностей, характерних для різних інокультур, відкритість до змін, свідоме ставлення до необхідності досягнення високого рівня МКК.

Для функціонально-прагматичної компоненти найбільш характерним є поєднання функцій менеджера ЗЕД стосовно здійснення управлінського впливу через міжкультурну комунікацію. Пріоритетною установкою для комунікантів у межах функціонально-прагматичної компоненти стала необхідність розширити професійні функціональні можливості і досягти готовності до міжкультурної комунікації в складних і непередбачуваних умовах; розвинути стійкість до негативних впливів; сформувати вміння налагоджувати зворотній зв'язок у групі, а також досягти ефекту сумісного зусилля через виконання паритетних ролей, взаємозаміну і взаємодоповнення у конкурентному міжкультурному середовищі.

Зміст когнітивно-пізнавальної компоненти структури МКК розкриває сформованість уміння реагувати на мовні/мовленнєві стимули та розуміти зміст отриманої іноформації, володіння достатнім запасом лексичних одиниць, що відносяться до дискурсу майбутньої фахової діяльності. У процесі формування МКК проявляються досить розвинені

уміння спілкуватися з носіями мови, дійти до порозуміння, незважаючи на особливості і труднощі, пов'язані із розгадкою мовних/мовленнєвих кодів, а також готовність до компромісу. Важливе значення для МКК у межах когнітивно-пізнавльної компоненти є здатність до конструктивної аргументованої дискусії в рамках співпраці та накопичення віртуального досвіду комунікативної взаємодії у міжкультурній групі/команді.

Культурно-поведінкова компонента структури МКК – одна із найважливіших. Основні акценти ставляться на уміння коректно будувати та вживати мовні конструкції, враховуючи dos and don'ts, та вести себе в часових і просторових межах міжкультурного середовища згідно прийнятих правил. Уточнимо також, що моделювати свою мовну/мовленнєву поведінку потрібно у відповідності до нових умов і ситуацій, не порушуючи етичні норми, прийнятні у міжкультурному середовищі.

Особистісно-розвивальна компонента структури МКК відображає позитивний вплив міжкультурної комунікації через розширення адаптивних можливостей, розвиток особистісних якостей (відповідальність, неупередженість, організованість, рішучість), а також реальну активізацію особистісного потенціалу у міжкультурному середовищі шляхом покращення взаємовідносин у форматі «керівник-підлеглий», «підлеглий-керівник». У роботі групи/команди в міжкультурному середовищі формується така якість, як стресостійкість; проявляється вміння долати перешкоди і знаходити компроміси за допомогою аргументів, з'являється відчуття особистої значущості, що є прямим наслідком позитивного впливу міжкультурної комунікації на розвиток особистості.

Рефлексивна компонента структури МКК «відповідає» за активізацію самооцінки учасників, фіксацію їх особистісних досягнень та успіхів у процесі міжкультурної взаємодії, а також покращення значень показників локусу контролю. Локус контролю у процесі формування МКК все більше трансформується у внутрішній. Навички моніторингу і корекції самооцінки особистих досягнень у сфері комунікативної діяльності у міжкультурному просторі допомагають досягти конкурентоспроможності у проектній роботі, у роботі Т-груп та інших видах.

Висновки. На основі функціонального підходу до визначення структури МКК розширено, виокремлено та представлено компоненти міжкультурної комунікативної компетентності (мотиваційно-ціннісна; когнітивно-пізнавальна; культурно-поведінкова; функціонально-прагматична; особистісно-розвивальна; рефлексивна), співвіднесені з функціями майбутнього фахівця у сфері ЗЕД. Однак процес формування міжкультурної комунікативної компетентності студентів-міжнародників як феномен потребує подальшого вивчення з метою глибшого розкриття його сутності, оптимальних можливостей моделювання, визначення етапів та умов реалізації.

Список літератури:

1. Головань М. С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду / М. С. Головань // Вища освіта України. – 2008. – № 3. – С. 23-30.
2. Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам / Г. В. Елизарова. – СПб.: Каро, 2005. – 352 с.
3. Елизарова Г. В. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Г. В. Елизарова. – СПб., 2001. – 38 с.
4. Леонтович О. А. Россия и США: введение в межкультурную коммуникацию: учебное пособие / О. А. Леонтович. – Волгоград: Перемена, 2003. – 399 с.
5. Леонтович О. А. Русские и американцы: парадоксы межкультурного общения / О. А. Леонтович. – М.: Гнозис, 2005. – 351 с.
6. Садохин А. П. Межкультурная компетентность: сущность и механизмы формирования: автореф. дисс. на соиск. ученой степени д-ра культурологии: 24.00.01 / Александр Петрович Садохин. – М., 2008. – 40 с.
7. Сучасні гуманітарні підходи в теорії і практиці виховання: Сб. наук. статей / Укл. і відп. ред. Д. В. Григор'єв, ред. Є. І. Соколова. – Перм, 2001. – 201 с.
8. Caleb Rosado. Restructuring Education for the 21-st century / Rosado Caleb. Dep. of urban studies. – Eastern University Philadelphia, 1996.

Крычкивска О.В.
Тернопольский национальный экономический университет

СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ВНЕШНЕЭКОНОМИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация
В статье исследованы и обобщены основные подходы к определению структуры межкультурной коммуникативной компетентности будущих специалистов внешнеэкономической деятельности. На основании функционального подхода определен компонентный состав (мотивационно-ценностный; когнитивно-познавательный; культурно-поведенческий; функционально-прагматический; личностно-развивающий; рефлексивный) и детализировано содержание межкультурной коммуникативной компетентности студентов-международников.
Ключевые слова: межкультурная коммуникативная компетентность, специалисты внешнеэкономической деятельности, формирования, компонента, структура, опыт межкультурного взаимодействия.

Krychkivska O.V.
Ternopil National Economic University

NATURE AND STRUCTURE OF INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCY OF THE FUTURE SPECIALISTS OF FOREIGN TRADE ACTIVITIES

Summary
The basic approaches to the determination of the structure of intercultural communicative competency of future professionals of foreign economic activity are analyzed and summarized in the article. On the ground of the functional approach the component composition (motivational-valuable, cognitive-informative, cultural-behavioral, pragmatic-functional, person-developing; reflective), the content of intercultural communicative competence of future professionals of foreign economic activity are defined.
Keywords: intercultural communicative competency, experts of foreign trade, formation, component, structure, experience of cross-cultural interaction.

УДК 793.31(07)

УДОСКОНАЛЕННЯ ФОРМ ПОЗААУДИТОРНОЇ МИСТЕЦЬКО-ХОРЕОГРАФІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ У КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ЇХ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ЗАСОБАМИ НАРОДНО-СЦЕНІЧНОГО ТАНЦЮ

Куценко С.В.
Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини

У статті висвітлюється проблема формування творчого потенціалу майбутнього вчителя хореографії засобами народно-сценічного танцю у процесі позааудиторних форм діяльності. Автором виділено ряд провідних форм роботи зі студентами-хореографами, серед яких: творчі зустрічі, участь у навчально-методичних семінарах, майстер-класах, творчі екскурсії, хореографічний ансамбль, концертна діяльність, участь у фестивалях, педагогічна практика, науково-дослідна робота, самостійна робота. Досліджено, що позааудиторна мистецько-хореографічна діяльність, яка ґрунтується на інтерактивній взаємодії викладача і студента, сприяє самовдосконаленню та творчому розвитку, мотивує до самостійності та творчості, пробуджує ініціативність.
Ключові слова: творчий потенціал, майбутній учитель хореографії, народно-сценічний танець, позааудиторна діяльність, творчий розвиток.

Постановка проблеми. Демократизація нинішнього суспільства вимагає від майбутніх учителів потужних запасів плюралізму творчих ідей. Впровадження новітніх технологій у навчально-виховний процес студентів-хореографів не може обмежуватись лише низкою педагогічних вимог та правил, які зазвичай зорієнтовані на вирішення шаблонних дидактичних завдань. На всіх етапах підготовки майбутнього педагога-хореографа з новаторським поглядом у майбутнє, вища школа покликана сформувати всебічно виховану особистість з високим рівнем творчого потенціалу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Велика увага в дослідженнях сучасних вчених приділяється осмисленню сутності і змісту творчості (К. Альбуханова-Славська, Д. Богоявленська, В. Ніколко, А. Матюшкін, А. Мелік-Пашаев, А. Менегетті, Я. Пономарьов, О. Туриніна, А. Шумілін та ін.); творчому потенціалу особистості (В. Андрєєв, Н. Кічук, П. Кравчук, Н. Кузьміна, В. Моляко та ін.); розвитку особистості в творчій діяльності (В. Андрєєв, Ю. Кулюткін, О. Матюшкін, В. Шубинський та ін.); підготовці вчителя до творчої професійної діяльності (Ю. Азаров, Л. Андрощук, І. Зязюн, В. Кан-Калік, Н. Кічук, М. Нікандров, О. Пєхота, С. Сисоєва та ін.).

Багато наукових досліджень присвячено проблемі підготовки майбутнього вчителя, розвитку його творчих здібностей, формуванню творчого потенціалу, а саме: вивченню творчої особистості, її потенційних можливостей та здібностей (Б. Ананьєв, В. Андрєєв, Д. Богоявленська, Н. Кузьміна, М. Лазарєв, В. Моляко, Н. Посталюк, Б. Тєплов, Е. Яковлєва); психолого-педагогічним аспектам формування творчого потенціалу майбутнього фахівця (О. Чаплигін, Р. Серьожникова та ін.); формуванню творчого потенціалу майбутнього педагога в процесі вивчення мистецьких дисциплін (В. Воєводін, Г. Гладишев, В. Орлов, О. Отич, О. Музика, О. Шамріна та ін.).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. При усій повазі до вищезазначених науковців вважаємо, що малодослідженою залишається проблема формування творчого потенціалу майбутніх учителів хореографії засобами народно-сценічного танцю у процесі позааудиторних мистецько-хореографічних форм діяльності.

© Куценко С.В., 2015

Мета статті. Головною метою цієї роботи є ґрунтовний аналіз та дослідження основних форм позааудиторної мистецько-хореографічної діяльності студентів у контексті формування їх творчого потенціалу засобами народно-сценічного танцю.

Виклад основного матеріалу. Протягом тривалого періоду технологія аудиторної системи навчання була найбільш ефективною для масової передачі знань, умінь та навичок майбутнім учителям. Зміни, які відбуваються в сучасній системі освіти постійно вимагають пошуку нових способів передачі досвіду, застосування нових педагогічних технологій, спрямованих на розвиток творчої, ініціативної, самостійної особистості. Тому постає необхідність стрімкого впровадження в освітній процес альтернативних, особливо позааудиторних, форм здійснення освітнього процесу.

Позааудиторна робота – це спеціально організовані і цілеспрямовані позааудиторні заняття та система пізнавальних і виховних заходів, метою яких є поглиблення і розширення знань, одержаних в умовах навчального процесу, формування творчих здібностей, наукових інтересів, різноманітних умінь і навичок [3, с. 167].

Залучення студентів до позааудиторних форм роботи є важливою складовою процесу формування творчого потенціалу майбутнього вчителя хореографії засобами народно-сценічного танцю. Оскільки така діяльність передбачає низку різноманітних можливостей для особистісного розвитку студентів через їх залучення до різних видів творчої роботи.

Удосконалення форм позааудиторної мистецько-хореографічної діяльності студентів у контексті формування їх творчого потенціалу засобами народно-сценічного танцю передбачає спрямованість на творчий розвиток майбутніх педагогів танцю.

Мистецько-хореографічна діяльність студента – це творча діяльність майбутнього вчителя хореографії, спрямована на формування і розвиток його професійно-творчих якостей та здібностей засобами танцювальної культури.

Основними формами позааудиторної роботи студентів-хореографів визначаємо: творчі зустрічі, участь у навчально-методичних семінарах, майстер-класи, творчі екскурсії, хореографічний ансамбль, концертна діяльність, участь у фестивалях, педагогічна практика, науково-дослідна робота, самостійна робота.

Творчі зустрічі, як форма організації позааудиторної навчально-виховної діяльності, виступають, у першу чергу, джерелом творчого натхнення студента-хореографа, яке мотивує та живить його в процесі творчої роботи, пробуджує потребу в творчості та самовдосконаленні. Адже такі зустрічі організовуються із залученням провідних діячів у сфері народного хореографічного мистецтва, які виступають ідеальним зразком, взірцем особистості педагога-професіонала.

Творчі зустрічі організовуються з метою залучення студентів до участі в навчально-методичних семінарах та майстер-класах з народно-сценічного танцю, мета яких полягає у виявленні тенденцій розвитку та накресленні шляхів удосконалення хореографічної освіти, а також творчий розвиток майбутніх учителів танцю, їх озброєння новітніми технологіями творчого використання набутих у процесі навчання знань, умінь та навичок. Зміст таких семінарів передбачає проведення засідань круглого столу з метою обговорення шляхів оновлення навчально-методичного забезпечення хореографічних дисциплін; проведення відкритих занять за авторськими методиками, які покликані забезпечити творчий рівень викладання народно-сценічного танцю.

Отже, для успішного творчого розвитку майбутніх учителів хореографії необхідним є прямий обмін досвідом, демонстрація унікальних методів викладання народного танцю. Такої мети можливо досягнути шляхом участі в майстер-класах із залученням провідних педагогів України.

Майстер-клас з народно-сценічного танцю забезпечує обмін творчим досвідом та новими засобами хореографічної виразності, підвищує фаховий рівень виконавської культури та майстерності танцівників. Участь у таких заходах дає змогу, опанувавши запропоновану методику народного танцю, віднайти свій оригінальний шлях та бачення з метою творчого вдосконалення системи викладання народно-сценічного танцю.

Важливою у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя хореографії є така форма організації позааудиторної роботи зі студентами як творчі екскурсії. Така діяльність організовується з метою формування естетичних почуттів, смаків, ідеалів, потреб, поглядів і переконань майбутнього вчителя хореографії, здатності сприймати і оцінювати світ з точки зору гармонії, досконалості та краси, а також сприяє творчому пошуку нових оригінальних ідей для їх подальшого втілення у практичній діяльності. Основним завданням педагога в процесі організації такої форми роботи є визначення змісту екскурсії та забезпечення взаємозв'язку навчального матеріалу з планом екскурсії.

Неабияке значення для професійно-творчого розвитку студентів, їх позитивної мотивації має організація творчих поїздок на перегляд концертних програм провідних хореографічних колективів України та світу. Ця форма роботи дозволяє студентам критично відноситися до власної діяльності. Перегляд кращих зразків народно-сценічного хореографічного мистецтва мотивує до самовдосконалення, що накладає свій відбиток на професійне зростання студента-хореографа. Відвідання концертів народно-сценічного танцю збагачує творчий досвід студентів, надихає на творчий пошук, на народження оригінальних ідей для створення хореографічних творів. Важливим також є переймання хореографічної лексики різних народів світу, її автентичної манери та характеру виконання для подальшого застосування у власній творчо-постановчій діяльності.

Надзвичайно важливою формою позааудиторної роботи в професійному становленні майбутнього вчителя танцю у процесі формування його творчого потенціалу є хореографічний ансамбль, основним завданням якого є передача студентам досвіду творчої роботи керівника колективу.

Заняття хореографічного ансамблю мають колективний характер, що характеризується не лише позитивною динамікою професійного росту, але й формуванням найсуттєвіших рис творчої, всебічно вихованої особистості. Цей вид роботи, сприяючи розвитку художнього та естетичного

смаку, розширенню творчого бачення, формуванню творчої самостійності, моральної культури, розкриває нові шляхи реалізації можливостей студента.

Народний танець є змістом духовного життя, засобом художнього та морально-естетичного виховання особистості в системі мистецької освіти, тісно пов'язаної з активною художньою творчістю на народній основі.

Значним виховним потенціалом володіє народний хореографічний фольклор, який є джерелом моральності та духовності багатьох поколінь. Створюючи правильне бачення та пізнання світу в цілому, він містить у собі засоби сприйняття та творення прекрасного, а також формування основ морального виховання студента. Вивчаючи духовну, етичну індивідуальність різних народів світу майбутні вчителі хореографії відчувають їхній дух, переживають сумні і щасливі моменти в їхньому житті, слухають народну музику, шанують їхні звичаї. Народні танці, акумулюючи такі моральні категорії, як відповідальність, обов'язок, честь, совість, терпимість, любов, повагу, співпереживання, виступають найважливішим засобом естетичного виховання студента-хореографа. Ми вважаємо, що в такій діяльності досягається гармонія фізичного і духовного, розвивається здатність естетичного сприйняття краси людського розуму і тіла, що проявляються в танцювальному русі.

Варто зазначити, що вивчення танцювальної культури народів світу сприяє національно-патріотичному (любов до своєї Батьківщини, відданість своєму народові, гордість за свій народ) та інтернаціональному (повага до інших народів, їх традицій та історії, культури та мистецтва) вихованню майбутніх педагогів хореографів, формуванню та розвитку почуття дружби між народами та поваги до людей усіх національностей.

Особливо важливу роль у творчій діяльності хореографічного ансамблю відіграє різнобарвність та різножанровість танцювального репертуару, який робить заняття в ньому захоплюючими і творчими. Для хореографічного ансамблю народного танцю ця проблема вирішується на основі вивчення як місцевого хореографічного матеріалу, так і дослідження танцювальної культури інших народів світу.

У процесі занять у хореографічному ансамблі народного танцю перед педагогом постає завдання не лише навчити студента певному танцювальному руху, але й включити в процес роботи його творче мислення, уяву та фантазію.

Феномен народно-сценічного танцю багатогранний, так як існує велика різноманітність його жанрів та форм. Важливим завданням, яке постає перед майбутніми педагогами-хореографами на заняттях хореографічного ансамблю, є дослідження танцювального фольклору та оволодіння прийомами його перетворення у сценічні варіації. Адже, як відомо, творчий потенціал формується у народженні оригінальних ідей, нестандартних підходах до перетворення відомого. Вивчення хореографічного фольклору передбачає виконання дослідницьких завдань з метою його відтворення в автентичній формі, а також його опрацювання, що передбачає творчу інтерпретацію в сучасне народно-сценічне хореографічне мистецтво.

Щоб з'ясувати вплив стилізації народного танцю на процес формування творчого потенціалу майбутнього вчителя хореографії, насамперед слід визначити, що означає це поняття.

Стиль – сукупність характерних ознак, особливостей, властивих чому-небудь [1, с. 1392]. Стилізація – надання творові мистецтва характерних рис якого-небудь стилю, особливостей чиєїсь творчої манери і т. ін. [5, с. 696].

Стилізація народного танцю – перетворення фольклорного танцювального матеріалу до рівня сучасних хореографічних тенденцій.

Для створення стилізованого танцювального твору зазвичай використовується фольклорно-етнографічний матеріал, опрацювавши який, хореограф має змогу отримати сучасну сценічну обробку. Потрібно відзначити, що в основі стилізованого номера лежить, у першу чергу, вивчення фольклорно-етнографічного матеріалу, володіння законами композиції і, звичайно, відчуття стилю – все те, що в сукупності створює потрібний образ або відчуття образу, своєрідного національного характеру народу. При цьому народжуються творче бачення майбутнього перетворення, пробуджується процес творчого пошуку, відбувається підбір характерних рис, образів, танцювальної лексики.

І тут ми схиляємося до думки І. Гутник, що для народного танцю поняття стилізації передбачає не лише надання йому тих чи інших стильових ознак, а й – що найголовніше – збереження його першооснови. У цьому випадку стилізація сприймається як гра, віртуозне обігравання жанру, коли твір набуває ознак сучасного танцю і водночас передає національний колорит [2, с. 251-257].

Вдаючись до стилізації фольклорного матеріалу майбутні вчителі хореографії мають змогу проявити власне бачення хореографічного твору, що є немало важливим у процесі формування їх творчого потенціалу. Така схема творчої праці є лише частиною тієї великої роботи, яку потрібно виконати, щоб представити її результат на широкий загал. Зокрема, робота з виконавцями, яка вимагає копіткої роботи для того, щоб досягнути бажаного результату.

Важливим моментом презентації результатів творчої праці в процесі занять в хореографічному ансамблі є виступ учасників колективу перед глядачами. Це передбачає участь у концертних програмах університету, міста, творчі звіти колективу, участь у хореографічних конкурсах та фестивалях різного рівня. Творча презентація результатів своєї діяльності пробуджує у студентів потребу в творчості, творчому самовираженні, в творчому та професійному зростанні, розвиває навички застосування виражальних засобів народно-сценічного танцю в реальних умовах, оскільки виступ перед глядацькою залою, на рівні свідомості та підсвідомості, змушує до повного перевтілення в артиста, вимагає прояву найвищого рівня технічної та акторської майстерності, які з кожним сценічним виступом набувають усе переконливішого характеру.

Так перебування на публіці вимагає бути сценічним, музичним, виразним, гнучким, чітким, пластичним, уважним до партнера, чутливим до музики, готовим до несподіванок [4, с. 97].

Участь у хореографічних конкурсах та фестивалях різного рівня також мають свої переваги.

Ця форма роботи передбачає плідну творчу та фізичну працю. Адже фестиваль чи конкурс – це завжди змагання. Студенти, готуючись до таких заходів, прагнуть визнання результатів їхньої діяльності. Це неабияк мотивує їх до самовдосконалення, до досягнення цілі.

Велику роль також відіграє те, що заняття в ансамблі танцю мають колективний характер, і розуміючи особисту відповідальність перед іншими учасниками хореографічного ансамблю, студенти докладають максимальні зусилля для того, аби не підвести своїх колег. Це сприяє активізації творчої активності учасників колективу, відповідальності та бажання довести справу до логічного завершення. Загалом, заняття в хореографічному ансамблі народно-сценічного танцю насичені творчим змістом, який передбачає формування творчого потенціалу студентів-хореографів.

Не менш важливою формою позааудиторної роботи з майбутніми вчителями хореографії, яка сприяє підвищенню рівня педагогічної діяльності, розвитку педагогічних, інтелектуальних та творчих здібностей, професійних якостей педагога є педагогічна практика у школі та позашкільних навчальних закладах.

Проходження педагогічної практики допомагає студентам глибше усвідомити специфіку педагогічної діяльності. Вона покликана навчити студентів поєднувати теоретичні та методичні знання з уміннями й навичками, набутими у процесі навчання в університеті, визначити їх готовність до самостійної педагогічної праці.

Основними завданнями педагогічної практики є: сприяння узагальненню, систематизації та поглибленню загально-педагогічних та спеціальних знань, умінь і навичок, а також підготовка до виконання усіх функцій учителя; ознайомлення зі змістом і особливостями навчально-виховної роботи в загальноосвітній школі; контроль власної діяльності та діяльності школярів; вироблення творчого підходу до практичної діяльності майбутніх учителів та ін.

Важливою для успішного проходження практики постає її правильна організація. Під організацією педагогічної практики мається на увазі: проведення настановчої конференції, перспективне планування педагогічної діяльності, розробка методичних рекомендацій до проходження педагогічної практики, визначення завдань та змісту звітної документації, розподілення студентів по навчальних закладах, систематичний контроль за проходженням практики, проведення звітної конференції тощо.

Особливим є те, що педагогічна практика майбутніх учителів хореографії здебільшого відрізняється своїм змістом, який носить творчий характер, порівняно з іншими напрямами підготовки. Оскільки кожен етап практики вимагає активної творчості, яка виражається у застосуванні активних методів навчання у процесі вивчення танцювальної культури, підготовці хореографічно-виховних шкільних заходів, підготовці до участі в хореографічних фестивалях тощо.

Вагомим чинником ефективного протікання всього процесу формування творчого потенціалу студента-хореографа засобами народно-сценічного танцю є поєднання творчої та науково-дослідної роботи. Така форма організації навчального процесу є одним із важливих показників становлення творчого вчителя хореографії на шляху соціально-професійної зрілості. Адже вона створює можливість реального співробітництва між викладачем та студентами, посилює інтерес до обраної діяльності.

Науково-дослідна робота, як одна із форм пізнавально-творчої діяльності, забезпечуючи формування інтелектуальної активності, є логічним продовженням аудиторної роботи, яка сприяє творчому оволодінню знаннями.

Основними завданнями майбутніх учителів хореографії у процесі наукової діяльності є: аналіз наукової літератури з метою визначення актуальності проблеми та наявних результатів досліджень на даному етапі; виявлення шляхів перспективного розвитку проблеми дослідження, побудова гіпотези, постановка завдань тощо; дослідження проблеми; наукове обґрунтування результатів дослідження; публікація результатів наукового дослідження у студентських збірниках наукових праць; виступ з науковою доповіддю за результатами дослідження на наукових конференціях та семінарах.

Практика показує, що залучення студента-хореографа до науково-дослідної роботи розширює кругозір, надихає на самовдосконалення, формує наполегливість та працелюбність. Дієвою формою тут може бути підготовка індивідуальних навчально-дослідних та творчих завдань, що значно сприяє ґрунтовному засвоєнню різних аспектів теорії і методики народно-сценічного танцю. Ефективним є проведення олімпіад з метою підвищення інтересу до поглибленого вивчення дисципліни, максимального оволодіння теоретичними знаннями та практичними навичками.

Особливе значення мають дослідження наукових аспектів танцювальної діяльності в наукових гуртках та проблемних групах. Основною метою такого роду організації наукової роботи студента-хореографа є забезпечення його активного включення у науково-пошукову діяльність, де здобуваються та усвідомлюються нові факти в процесі дослідження хореографічної теорії та практики. Варто пам'ятати, що специфіка організації науково-дослідницької діяльності студентів вимагає не тільки контролю, але й співучасті, організації, безпосередньої допомоги. Кінцевим результатом такої роботи є написання одноосібних та у співавторстві з викладачами наукових статей хореографічної спрямованості, де присутні вимоги наявності елементів новизни, творчості, що певною мірою мотивує узагальнити свої думки, викладаючи їх найбільш ясним чином та розуміючи висновки отриманих результатів.

Результативною складовою у процесі формування творчого потенціалу майбутнього педагога-хореографа виступає і участь у науково-практичних та науково-методичних конференціях, круглих столах. Вивчаючи ту чи іншу проблематику теорії і практики народно-сценічного танцю з кінцевим оприлюдненням власних розвідок, студенти мають змогу генерувати оригінальні ідеї, висувати припущення, визначати цілі, завдання, методи, етапи й шляхи пошуку, порівнювати та аналізувати. У результаті чого значно підвищується загальний рівень інтелекту, аналітичних здібностей студента, формується творче

та критичне мислення, а також ряд важливих якостей особистості, важливих для процесу формування творчого потенціалу.

Важливого значення у процесі позааудиторної діяльності набуває самостійна робота, яка повинна усвідомлюватися студентом як вільна за вибором, внутрішньо мотивована діяльність. У процесі самостійної роботи студент здобуває знання та вміння шляхом самостійного дослідження запропонованої або виявленої ним самим проблеми. Завдання педагога – мотивувати творчу активність студента з метою самостійного встановлення взаємозв'язків та пошуку способів розв'язання проблеми.

Самостійна робота в процесі позааудиторної діяльності студента-хореографа носить неперервний характер. Оскільки всі види позааудиторної роботи вимагають ґрунтовної самопідготовки та самоопрацювання (доопрацювання). Самим важливим і необхідним компонентом самостійної роботи є завдання, що розробляється викладачем у відповідності з метою і завданнями самостійної роботи студентів-хореографів, з урахуванням об'єму засвоєння знань і сформованості умінь. Така робота передбачає: опрацювання літературних джерел та відео файлів; роботу з платформою дистанційного навчання; підготовку до лекційних та практичних занять; відпрацювання технічної та акторської майстерності; підготовку рефератів та індивідуальних навчально-дослідних завдань; виконання проблемно-розвиваючих завдань; проведення наукових досліджень та експериментів.

Висновки і пропозиції. Отже, позааудиторна мистецько-хореографічна діяльність, яка ґрунтується на інтерактивній взаємодії викладача і студента, сприяє самовдосконаленню та творчому розвитку студента-хореографа, мотивує до самостійності та творчості, пробуджує ініціативність і, позитивно впливаючи на якість навчально-виховного процесу, формує творчий потенціал майбутнього вчителя хореографії. Саме тому, удосконалення форм позааудиторної хореографічної діяльності студентів у контексті формування їх творчого потенціалу засобами народно-сценічного танцю покликане сприяти ефективності протікання цього процесу.

Список літератури:

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [укл. і гол. ред. В. Т. Бусел]. – К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.
2. Гутник І. М. До проблеми стилізації народного танцю / І. М. Гутник // Актуальні проблеми історії, теорії та практики художньої культури: Зб. наук. праць. Випуск XXII. – К.: Міленіум, 2009. – С. 251-257.
3. Педагогічний словник / За ред. М. Д. Ярмаченка. – К.: Педагогічна думка, 2001. – 514 с.
4. Роговик Л. Психологія танцю / Л. Роговик – К.: Главник, 2007. – 304 с.
5. Словник української мови [В 11 т.] / [ред. І. С. Назарова та ін.]. – Т. 9: С.–К.: Наукова думка, 1978. – 916 с.

Куценко С.В.
Уманский государственный педагогический университет
имени Павла Тычины

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ФОРМ ВНЕАУДИТОРНОЙ ХУДОЖЕСТВЕННО-ХОРЕОГРАФИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИХ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СРЕДСТВАМИ НАРОДНО-СЦЕНИЧЕСКОГО ТАНЦА

Аннотация
В статье освещается проблема формирования творческого потенциала будущего учителя хореографии средствами народно-сценического танца в процессе внеаудиторных форм деятельности. Автором выделен ряд ведущих форм работы со студентами-хореографами, среди которых: творческие встречи, участие в учебно-методических семинарах, мастер-классах, творческие экскурсии, хореографический ансамбль, концертная деятельность, участие в фестивалях, педагогическая практика, научно-исследовательская работа, самостоятельная работа. Доказано, что внеаудиторная художественно-хореографическая деятельность, основанная на интерактивном взаимодействии преподавателя и студента, способствует самосовершенствованию и творческому развитию, мотивирует к самостоятельности и творчеству, пробуждает инициативность.

Ключевые слова: творческий потенциал, будущий учитель хореографии, народно-сценический танец, внеаудиторная деятельность, творческое развитие.

Kutsenko S.V.
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University

PERFECTION OF THE FORMS OF STUDENTS' EXTRACURRICULAR ART AND CHOREOGRAPHIC ACTIVITY IN THE CONTEXT OF THE FORMING OF THEIR CREATIVE POTENTIAL BY MEANS OF FOLK-STAGE DANCE

Summary
In the article the problem of forming of the creative potential of the future teacher of choreography by means of the folk-stage dance in the process of the extracurricular forms of activity are elucidated. The series of the leading forms of the work with students-choreographers, such as: creative meetings, participation in educational and methodical seminars, master classes, creative tours, choreographic ensemble, concert activity, participation in festivals, pedagogical practice, scientific and research work, self work are allocated by author. The extracurricular art and choreographic activity what based on an interact between lecturer and student, promotes self-improvement and creative development, motivates independence and creation, awakens initiative are investigated.
Keywords: creative potential, future teacher of choreography, folk-stage dance, extracurricular activity, creative development.

УДК 37.048.2

АКАДЕМІЧНЕ КОНСУЛЬТУВАННЯ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Малихін О.В.
Національний університет біоресурсів і природокористування України

У статті представлено систематизовану сукупність цілей управління консультуванням у дистанційному навчанні. Описано етапну модель управління ситуацією консультування, показано роль консультанта за її реалізації в дистанційному навчанні. Презентовано питання, що стосуються зв'язку дистанційних навчальних курсів з різними видами управління ситуацією консультування, що дає змогу підсилити навчальні та розвивальні функції дистанційного навчання.
Ключові слова: управління консультуванням у дистанційному навчанні, цілі управління консультуванням, ситуація консультування, дистанційне навчання.

Постановка проблеми. Одним із нагальних завдань освіти на сьогоднішній день є створення системи відкритої освіти, що забезпечує загальнонаціональний доступ до освітніх ресурсів на базі технологій дистанційного навчання.

Застосування телекомунікаційних технологій дає змогу створення якісно нового інформаційного освітнього середовища, середовища без кордонів з можливістю створення глобальної системи дистанційного навчання. Одним із пріоритетних напрямів у цій галузі є широке впровадження електронних технологій у навчальний процес.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивченню різних аспектів дистанційної освіти присвячено роботи А. Андрєєва, А. Ахаян, Є. Полат, та ін. Визначено загальні засади побудови теорії дистанційного навчання, методики організації дистанційних навчальних курсів, створення дистанційних освітніх установ. Проблеми підготовки майбутніх фахівців до застосування інформаційних технологій у професійній діяльності розглядаються в роботах Я. Ваграменко, В. Ізвозчикова, О. Філатова, С. Панюкова, В.Ф. Шолохович та ін. Питання визначення цілей, змісту, методології та методики навчання майбутніх фахівців досліджуються у працях Г. Бордовського, Є. Данильчук, А. Кузнєцова, В. Лаптєва, А. Петрова, В. Монахова, та ін.

Постановка завдання. Систематизувати цілі управління консультуванням у дистанційному навчанні та описати поетапну модель управління ситуацією консультування, також визначити роль консультанта за її реалізації в дистанційному навчанні.

Виклад основного матеріалу. Людство вступило в новий – інформаційний етап свого розвитку, коли інформаційні процеси стають однією з найважливіших складових життєдіяльності людини й соціуму. У зв'язку з цим багато дослідників (В. Кінельов, К. Колін, А. Кузнєцов та ін.) цілком обґрунтовано вважають, що цілі, зміст і технології в існуючій освітній практиці мають забезпечувати своєчасну й адекватну підготовку людини до інформаційного майбуття, яке стрімко наближається. На сучасному етапі розвитку освітньої практики актуалізувалася проблема пошуку нових, інтенсивних форм організації навчального процесу, що спричинило інтеграцію інформаційних технологій в освіту і виокремлення серед них дистанційних технологій навчання та формування окремого виду освіти – дистанційного.

Як зазначає К. Колін, дистанційне навчання стає найбільш затребуваним в останні роки, тому бурхливий розвиток інтернетизації спричиняє необхідність створення нових програмно-педаго-

© Малихін О.В., 2015

гічних продуктів і технологій та роботі з ними. Для вирішення завдань освіти в умовах її інформатизації необхідно сформувати в майбутнього фахівця готовність до реалізації дистанційного навчання, яке найближчим часом стане одним з компонентів його цілісної готовності до професійної діяльності в умовах інформатизації суспільства та освіти.

Дистанційна освіта, заснована на використанні сучасних інформаційних технологій, комп'ютерних телекомунікацій, дає змогу здійснити багатоцільові, у тому числі трансдисциплінарні, освітньо-професійні програми, доступні різним соціальним групам і верствам населення. Особливе значення дистанційна освіта має для розвитку освітніх закладів у сільській місцевості, у віддалених районах, для сфери підвищення кваліфікації та перепідготовки фахівців.

Винесення окремих елементів змісту навчання в дистанційні навчальні курси, а саме консультування, передбачає не лише реалізацію повною мірою самостійної, творчо-пошукової навчальної діяльності майбутніх фахівців, а й перетворення навчання на більш інтенсивне, оскільки комп'ютер та інформаційні технології будуть виступати одночасно і предметом вивчення, і засобом навчання. У зв'язку з цим виникає потреба в спеціальній методичній підтримці навчального процесу. Одним із способів здійснення педагогічної підтримки є організація ситуацій консультування в дистанційному навчанні, тобто спеціально спроектованих фрагментів навчання, що формують готовність майбутніх фахівців до застосування отриманих знань на практиці.

Історико-педагогічний аналіз становлення сутнісних характеристик поняття консультування зумовив виділення наступних періодів: психологічного, соціального, соціально-педагогічного та педагогічного консультування.

Ми виходимо з того, що консультування розглядається психологами в різних аспектах: у рамках когнітивного підходу – орієнтація на виправлення помилкової переробки інформації клієнта про життя; комунікативного – зосередження уваги на сфері міжособистісних відносин людини; практико-орієнтованого – узагальнення й аналіз діяльності та практичної роботи людини. Головна риса соціального консультування – спрямованість на ціннісні установки й орієнтації індивіда, його переживань та поведінкові реакції.

Консультування соціально-педагогічного характеру допомагає розв’язувати проблеми взаємодії людини з навколишнім середовищем (особистісно-средовищна взаємодія) і вимагає пильної уваги до обґрунтування наукових підходів до його проведення. Без цього воно носить стихійний, інтуїтивний, поверхневий характер, даючи малий соціальний і особистісний ефект.

Консультування в дистанційному навчанні розглядається з позицій основних підходів, прийнятих у педагогічних дослідженнях: системного, інформаційного, діяльнісного, особистісного.

Аналіз діяльності у процесі дистанційного навчання забезпечив виділення основних принципів консультування в дистанційному навчанні: активність учня як суб'єкта освітнього процесу, відповідальність учасників дистанційного навчання, дотримання інтересів усіх учасників процесу, системність, шанобливе ставлення до особистості, індивідуальність підходу до студента.

Визначення цілей консультування в дистанційному навчанні: надання оперативної допомоги тому, хто навчається, у вирішенні проблем, що виникають, отримання термінової допомоги в ході розв’язання оперативних проблем; допомоги у вирішенні тих питань, з якими він цілком би зміг самостійно впоратися без втручання з боку; поточної, оперативної допомоги, перешкоджає подальшому ускладненню проблеми; надання необхідної професійної та моральної підтримки, яка дає тому, хто навчається, упевненості в собі; надання допомоги в тому випадку, коли ніякої іншої можливості, крім отримання консультації, у нього немає) є основою для побудови ієрархії цілей консультування в дистанційному навчанні, що включає наступні групи цілей, пов'язаних з організацією діагностування та поточної допомоги тим, хто навчається; з розвитком сфери особистості майбутнього фахівця в умовах дистанційного навчання.

Виходимо з того, що в ході організації дистанційного навчання необхідно спеціально створювати ситуації консультування. Під педагогічною ситуацією в рамках дослідження розуміємо «певну систему суб'єкт-об'єктних суспільних відносин людей, багатовимірну за своїми зв'язками, характеристиками, причинно-наслідковими залежностями, чинниками, які в сукупності оцінюються суб'єктом у якості обставин, умов діяльності» [10]. Поділяємо позицію В. Симонова та В. Серікова, що у педагогічній ситуації знаходить відображення трансформація культурних об'єктів з предметної в іншу форму (соціально-комунікативну, організаційно-діяльнісну, діалогічну), у якій вони можуть бути привласнені. В. Сєріков [9] виділяє такі рівні суб'єктивації учасників процесу взаємодії: 1) актуалізації ситуації безпосереднього природного орієнтування; 2) актуалізації оцінювальної діяльності; 3) вироблення власної світоглядної концепції; 4) орієнтування у сфері відносин між людьми, пошуку та апробації способів самоствердження в соціумі; 5) самосвідомості. Таким чином, ситуація набуває гуманітарну функцію з актуалізації та задоволення особистісних потреб людини. Отже, можемо визначити методологічну позицію для встановлення сутнісних характеристик ситуацій консультування в дистанційному навчанні майбутніх фахівців. Ситуація консультування в дистанційному навчанні – спеціально спроектований фрагмент навчання, що формує готовність до застосування отриманих знань у реальній життєдіяльності. Наступна система вимог задає модель ситуації консультування: знання основ наук застосовують для вирішення прикладних завдань; у ситуації відображено цілісність процесу життєдіяльності; спеціально організовують роботу з «відкриття» способу застосування знань у життєво важливих ситуаціях; забезпечують створення типового середовища (умови, операції, відносини) для різних видів людської діяльності; пріоритетність інформаційної діяльності у процесі виконання вирішенні прикладного або навчального завдання; оцінка «гуманітарних» наслідків прийнятих рішень.

Є. Полат, М. Моісеїва, А. Петров, М. Бухаркіна вказують на те, що дистанційне навчання

реалізується у формі дистанційних навчальних курсів, які можна розділити на такі види:

1. За характером управління навчальним процесом:

1.1. Для самостійного персонального навчання. У такому навчанні затребувані систематичне та діагностичне консультування (для визначення вихідного та підсумкового рівня підготовки), різні засоби навчання, як традиційні, так й електронні освітні ресурси.

1.2. Для роботи під керівництвом викладача. Усі етапи діяльності учнів на подібних курсах знаходяться під контролем тьютора та постійної методичної підтримки з боку викладача. При цьому для майбутніх фахівців затребуваним стає регулярне консультування з питань навчальної програми (індивідуальне та групове), оперативне, індивідуальне – з поточних питань забезпечення спілкування викладача та студента, що сприяє створенню сприятливого психологічного мікроклімату.

1.3. Змішані, що поєднують у собі риси дистанційних навчальних курсів під керівництвом викладача та самостійного навчання залежно від поставлених перед вивченням тієї чи іншої частини (модуля) програми мети й завдань. Для таких курсів доцільним є консультування з питань діагностування, використання технологій навчання та комунікації, з поточних питань (частка поточних питань буде залежати від частки самостійності в навчальному процесі в змішаному курсі). Консультування за технологіями буде затребуваним залежно від того, наскільки викладач звертає увагу на процедури, прийоми засвоєння нового матеріалу, обробку результатів виконання завдань і взаємодію зі студентом.

З урахуванням типу дистанційного навчального курсу за характером управління навчальним процесом і затребуваністю консультування в рамках конкретних компонентів процесу дистанційного навчання, існує зв'язок типу дистанційного курсу з типом ситуацій консультування.

2. За дидактичною метою:

2.1. Дистанційні навчальні курси базового рівня (забезпечують базову підготовку з предмету).

2.2. Просунутого рівня (орієнтують на наявний досвід роботи, підвищення своєї кваліфікації).

2.3. Поглибленого рівня (призначені для тих, хто має значний досвід роботи, а також провідну самостійну експериментальну й дослідницьку роботу).

2.4. Професійно-профільованого рівня (призначені для тих, хто працююєе за фахом).

Аналізуючи організацію дистанційних навчальних курсів ми можемо з достатньою мірою умовності визначити частку різних типів ситуацій консультування в цілеорієнтованих курсах. В основному вона визначається затребуваністю підготовки до тестування та діагностування за змістом навчального курсу.

3. За охопленням теми:

3.1. Цільові тематичні, зміст яких достатньо однорідний і зорієнтований на детальне вивчення якої-небудь однієї теми.

У цих курсах доцільно проводити консультування за технологіями оволодіння змістом та організації взаємодії між тим, хто навчає, і тим, хто навчається.

3.2. Інтегровані, матеріал яких будується на вивченні інтегрованих тем з урахуванням міжпредметних зв'язків у ході консультуванні за методикою обробки інформації.

4. За структурою: модульні (мають складну структуру змісту, орієнтовані на вивчення декількох окремих модулів, які за запитом учнів можуть трансформуватися та міняти логіку спрямування).

У зв'язку з жорсткою послідовністю засвоєння змісту курсу затребуваним стає консультування з проблем засвоєння матеріалу. При підготовці взаємодії з викладачем та організації дистанційного процесу доцільні ситуації консультування, що забезпечують першу, другу і третю групи цілей.

5. За рівнем інтерактивності:

5.1. Інтерактивні, що передбачають активну взаємодію всіх учасників, реалізацію зворотного зв'язку між ними за допомогою інтернетресурсів і сервісів. Пріоритетними є ситуації консультування, пов'язані з технологіями взаємодії та освоєння матеріалу, а також з проблем, які виникають у ході обміну інформацією з викладачем та розв'язання проблемних ситуацій.

5.2. Неінтерактивні, що використовують односторонні канали передачі інформації від викладачів до студентів; ті, хто навчається, отримують за допомогою різних засобів навчання деякий обсяг навчальної інформації, але не мають можливості оперативно відреагувати на неї. Пріоритетним стає консультування з питань діагностування, підготовки до тестування і освоєнню матеріалів за наявної великої частки самостійної роботи.

Одним з ключових аспектів при організації ситуації консультування в дистанційному навчанні є визначення його змісту. Дотримуючись позиції В. Краєвського, у процесі визначення змісту ситуації консультування в дистанційному навчанні зміст розглядаємо на трьох рівнях: загальної теоретичної побудови; навчальних предметів і навчального матеріалу. Рівень теоретичної побудови змісту дає змогу визначити у змісті ситуацій консультування три взаємозалежні області – науково-предметну, навчально-професійну та загальнокультурну. Рівень навчального предмета детермінує у змісті ситуацій консультування наступні модулі: мотиваційний, навчально-предметний, навчально-професійний, оцінно-рефлексивний, ціннісний.

Мотиваційний модуль змісту ситуації консультування в дистанційному навчанні представляється зазвичай через серію пізнавальних предметних навчальних завдань; навчально-предметний модуль – через співвідношення завдань предметної області із завданнями дистанційного навчального курсу; навчально-професійний модуль – через серію завдань по використанню конкретних знань, отриманих у певному курсі, у професійній області; оцінювально-рефлексивний – припускає самоаналіз та самопрогноз розвитку, засвоєння матеріалу і способів оперування ним.

Логіка засвоєння змісту навчального курсу та логіка подання змісту в ситуації консультування визначають місце й функції різних типів консультацій у структурі дистанційного навчального курсу. Дистанційні навчальні курси традиційно мають або лінійну, або модульну структуру. У лінійних курсах передбачають забезпечення

уявлення про основний зміст, структурований виклад та відпрацювання через систему завдань. Таким чином, реалізацію ситуацій консультування доцільно здійснювати в тих місцях, де закінчується засвоєння основної змістовної одиниці дистанційного навчального курсу, що узгоджується з думкою В. Краєвського про необхідність педагогічної підтримки переходу до засвоєння наступної знаннєвої одиниці [6].

За модульної побудови дистанційного навчального курсу ситуації консультування необхідно реалізовувати на етапі переходу від одного модуля до іншого, а також у ході розгортання модуля, коли відбувається перехід від пояснення нового матеріалу до операційної частини та від операційної – до контролю.

У процесі реалізацій ситуацій консультування умовно можна виділити наступні етапи:

- підготовчі: 1) орієнтовний – на цьому етапі завдання консультанта полягає в аналізі ситуації з метою визначення наявності в студента різного роду проблем і прийняття рішення про початок взаємодії; 2) входження в емоційний контакт зі студентом – тут завдання консультанта полягає у створенні атмосфери співтворчості й довіри; 3) з'ясування суті проблеми – консультант забезпечує уточнення й деталізацію проблемної ситуації, вияв особистісних смислів студента й наявних протиріч у його ціннісно-смисловій сфері. Важливо створити рефлексивний простір, у якому були б максимально повно відтворені всі можливі контексти ситуації;
- власне консультування та надання допомоги: 1) самовизначення у проблемній ситуації (головні питання, які потребують відповіді того, хто навчається: «Як Ви до цієї ситуації ставитеся?», «Чи готові Ви щось зробити для її зміни?», «Чи потрібна Вам допомога?». По суті, на цьому етапі загострюється проблема прийняття на себе відповідальності за самого себе, свій вибір і його наслідки. Важливо, щоб майбутній фахівець міг припустити наявність варіантів дій у певній проблемній ситуації або на рівні пережитого досвіду, знань, або припущень; 2) відкриття нових перспектив – у режимі творчої співпраці відбувається пошук варіантів виходу з проблемної ситуації переважно в режимі «мозкового штурму»: спочатку фіксуються без критики всі можливі ідеї, коли сформується база різних ідей, вони обговорюються та порівнюються між собою; 3) вибір нової стратегії – після аналізу ідей здійснюється обґрунтування конкретного рішення, визначається план його реалізації, моделюється нова поведінка; основною формою роботи стають тренувальні заняття з метою відпрацювання якоїсь навички, або сюжетно-рольові та імітаційні ігри, що допомагають майбутньому фахівцю придбати впевненості для вирішення реальних життєвих ситуацій;
- зворотного зв'язку: 1) утілення планів – на цьому етапі аналізуються виконані операції, і в разі необхідності відбувається коригування планів; 2) рефлексія – тут у деяких випадках має сенс обговорення разом з учнем етапів реалізації ситуацій консультування, простеживши механізм звільнення від існуючої проблеми.

Висновок. Незважаючи на всю цінність наявних досліджень з проблем формування готовності майбутнього фахівця до професійної діяльності, необхідно відзначити, що багато важливих питань залишаються мало розробленими, у стадії становлення знаходиться проблема реалізації положень цілісного підходу до розуміння готовності фахівця до дистанційного навчання, недостатньо розглянуто дидактичний потенціал консультування за такого виду навчання.

Аналіз нормативних документів, реальної освітньої практики вищих навчальних закладів показує, що підготовка майбутнього фахівця в сучасній освіті поки що орієнтована в основному на формування його загальної інформаційної та самоосвітньої компетентностей, а формування готовності майбутнього фахівця до професійної діяльності в умовах інформатизації, реалізації дистанційного навчання можна характеризувати як фрагментарну, що не має системної основи.

Список літератури:

1. Абрамова Г. С. Психологическое консультирование. Теория и опыт / Г. С. Абрамова. М.: Академия, 2000. – С. 67-83.
2. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы: учеб.-метод. пособие / С. И. Архангельский. – М.: Высш. шк., 1980. – 368 с.
3. Бальцюк Н. Б. Некоторые возможности использования электронно-вычислительной техники в учебном процессе / Н. Б. Бальцюк, М. М. Буняев, В. Л. Матросов. – М., 1989. – 135 с.
4. Буряк В. К. Активность и самостоятельность учащихся в познавательной деятельности / В. К. Буряк // Педагогика. – 2007. – № 8. – С. 71-78.
5. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования. Практикум: учеб. пособие [для студ. учр. высш. проф. образования] / Эвальд Фридрихович Зеер. – М.: Академия, 2008. – 144 с.
6. Краевский В. В. Содержание образования: вперед к прошлому / В. В. Краевский. – М.: Пед. общество России, 2000. – 36 с.
7. Максименко С. Д. Саморозвиток суб'єкта навчальної діяльності / С. Д. Максименко // Вісник Національного технічного ун-ту України. – 2001. – № 3. – Кн. 1. – С. 5–10.
8. Малихін О. В. Організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів: теоретико-методологічний аспект: монографія / Олександр Володимирович Малихін. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2009. – 307 с.
9. Сериков В. В. Образование и личность (теория практика проектирования образовательных систем / В. В. Сериков. – М.: Логос, 1999. – С. 52.
10. Тохтабиев С. А. Ситуативные предпосылки оптимальной деятельности / С. А. Тохтабиев. – Философские науки. – 1989. – № 11. – С. 109.

Малыхин А.В.
Национальный университет биоресурсов и природопользования Украины

АКАДЕМИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация
В статье представлена систематизированная совокупность целей управления консультированием в дистанционном обучении. Описана этапная модель управления ситуацией консультирования, показана роль консультанта при ее реализации в дистанционном обучении. Представлены проблемы связи дистанционных учебных курсов с различными видами управления ситуацией консультирования, что позволяет усилить обучающие и развивающие функции дистанционного обучения.
Ключевые слова: управление консультированием в дистанционном обучении, цели управления консультированием, ситуация консультирования, дистанционное обучение.

Malykhin O.V.
National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine

ACADEMIC COUNSELING IN THE DISTANCE EDUCATION

Summary
The article presents the systematization of goals of consulting management in distance education. It describes a stage model of managing the situation of consulting, and the role of consultant in its implementation in distance learning of computer science. It also presents the problems how to connect distance learning courses with different kinds of managing the situation of consulting, which helps to enhance the educational and developing functions of distance learning.
Keywords: consulting management in distance training, goals of distance training, situation of consulting, distance learning of science.

УДК 371.134

ВИКОРИСТАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Опанасенко Н.І.
Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди

Стаття присвячена використанню педагогічних технологій у фаховій підготовці майбутніх учителів школи першого ступеня за кредитно-модульною системою. На матеріалі курсу «Теорія та методика виховання» розглядаються технологія навчального співробітництва, групова та фронтальна форми організації навчання, ситуативний (кейс-метод) метод навчання, методи дискусійного характеру. Подаються завдання для самостійної роботи.
Ключові слова: технології навчання, підготовка студентів, процес навчання, кредитно-модульна система.

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Постановка проблеми. Провідна роль у вихованні підростаючого покоління, у формуванні гармонійно розвиненої, творчої, діяльнісної особистості належить учителю. На сьогодні важливим є питання докорінного покращення підготовки майбутніх учителів, опанування ними основами педагогічних знань та успішного застосування їх на практиці. Підготовка вчителя вимагає формування у кожного професійної компетентності.

Професія вчителя – складна і багатоаспектна. Вагоме значення у педагогічній діяльності відводиться вихованню підростаючого покоління. Навчальна дисципліна «Теорія та методика виховання» передбачає висвітлення сутності національного виховання як цілісної системи, його науково-методологічних засад, характеристику закономірностей, принципів та напрямів виховання, розкриває особливості розвитку особистості в колективі. Майбутній учитель знайомиться з особливостями виховання дітей як у процесі навчання, так і в позакласній та позашкільній діяльності, вивчає особливості взаємодії школи, сім'ї та громадськості у вихованні підростаючого покоління та ін. Тематика навчального курсу поділена на змістові модулі: перший – теоретичні основи процесу виховання, другий – форми організації виховної роботи, третій – основні напрями виховання молодших школярів.

Поряд з традиційними підходами до вивчення даного курсу, пропонуємо використовувати ті

© Опанасенко Н.І., 2015

технології навчання, які по-новому впливають на традиційний процес засвоєння знань, підвищують його ефективність, спрямовують його на розвиток особистості студента.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз сучасної науково-методичної літератури свідчить, що науковці (В. Бондар, С. Бондар, С. Гончаренко, М. Гузик, Л. Коваль, О. Максименко, А. Нісімчук, Л. Пироженко, О. Пєхота, О. Пометун, І. Прокопенко, О. Рівін, О. Савченко, І. Якиманська та ін.) приділяють значну увагу питанню розкриття змісту технологій навчання та їх використання на практиці.

Мета нашої статті – показати елементи використання технологій навчання у професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи при викладанні курсу «Теорія та методика виховання» за кредитно-модульною системою.

Виклад основного матеріалу. Вивчення навчальної дисципліни «Теорія та методика виховання» відбувається за трьома модулями: практичним, теоретичним, самостійної роботи. Протягом практичних занять ми використовуємо різні форми і методи роботи, зокрема групову, фронтальну форми, ситуаційний метод навчання (кейс-метод), методи дискусійного характеру та ін.

Метою застосування групової форми навчання на практичних заняттях є залучення студентів до активної участі в процесі оволодіння програмовим матеріалом. Так, при вивченні матеріалу про класифікацію методів виховання, застосовуємо групову форму роботи, згідно якої студенти, об'єднані в малі групи, виконують як спільні, так і диференційовані завдання. Організовуючи роботу в групі, ставиться перед усіма учасниками спільна мета. Наприклад, закріпити поняття про методи організації діяльності, спілкування та формування досвіду суспільної поведінки, навчитися підбирати та використовувати методи виховання в навчально-виховному процесі. Потім, кожен студент отримує конкретне завдання: назвати та охарактеризувати методи, що належать до методів організації діяльності, спілкування та формування досвіду суспільної поведінки; проаналізувати педагогічну ситуацію та назвати методи, які були використані; проаналізувавши педагогічну ситуацію, дати відповідь на питання про те, чи вдало були підібрані методи; звернувшись до творів В. Сухомлинського, виписати його судження про методи виховання і т. ін. Кожен студент має конкретне завдання, за виконання якого він публічно звітується. Від його діяльності залежить якість виконання поставленого перед групою завдання. Кожен член групи працює на успіх товаришів, допомагаючи один одному і оцінюючи досягнення інших. У процесі обговорення певних питань виникають проблемні ситуації, на які студенти мають знайти правильну відповідь. У даному випадку викладач, виступаючи як організатор навчального процесу, має виконувати функцію координатора і партнера, допомагаючи окремим студентам і групі.

У ході обговорення відбувається перевірка засвоєних знань, співставлення виучуваного матеріалу з попередньо вивченим, щоб простежити збереження взаємозв'язку між поняттями. Робота кожного члена групи оцінюється.

Отож, групова форма роботи передбачає систематичну участь кожного студента в навчанні всіх. Важливу роль відіграє спілкування і взаємодія студентів один з одним.

На практичних заняттях використовується одна з основних форм навчання – фронтальна (колективна). Так, опановуючи тему «Організаційні форми виховної роботи. Позакласна і позашкільна робота», студентам пропонується три види завдань: скласти план проведення класної години, етичної бесіди, читацької конференції. В кінці заняття кожен студент зачитує план тієї форми виховної роботи, яку він обрав. Проводиться самооцінка, оцінка роботи студентів один одного. Відбувається узагальнення та систематизація знань студентів.

Важливим є використання ситуаційного методу навчання, який передбачає «осмислення студентами реальної життєвої ситуації» [1, с. 821]. Завданням цього методу є навчити здатності справлятися з нестандартними ситуаціями, з якими ми зустрічаємося в реальному житті [1, с. 821]. Цей метод є дієвим під час аналізу педагогічних ситуацій, розв'язання завдань творчого характеру. Наприклад, вивчаючи тему «Основи морального виховання молодших школярів», спираючись на практикум А. Кузьмінського, Л. Вовк, В. Омеляненка «Педагогіка: завдання і ситуації», перед студентами ставиться завдання: із книги Г. Ващенка «Виховний ідеал» випишіть характеристики різних підходів до змісту виховного ідеалу, порівняйте їх між собою; користуючись, різними науковими джерелами, випишіть моральні якості особистості, що характеризують менталітет українського народу; складіть кодекс честі учителя-вихователя та ін. [2, с. 217].

У вивченні курсу «Теорія та методика виховання» вагому роль відіграє технологія співробітництва, в основу якої покладено вміння організовувати процес навчання на основі співпраці, співтворчості викладача і студента. Ця технологія передбачає побудову навчання на основі активної взаємодії всіх учасників навчального процесу з використанням різноманітних засобів інформації, діалогічного характеру навчання. Важливим у даному випадку є використання методу дискусії. Наприклад, під час вивчення теми «Суть процесу виховання. Принципи виховання», користуючись посібником О. Матвієнко «Виховання школярів: педагогічні задачі та завдання», студентам пропонується, на основі висловлення К. Ушинського «Я бачу в педагогіці не науку, а мистецтво, але переконаний, що в теорії цього мистецтва є дуже багато такого, що потрібно знати людям, які беруть за практику виховання та навчання» [3, с. 21], взяти участь у дискусії, поставивши перед ними запитання: Чи вважаєте Ви, що педагогіка – це лише наука, або лише мистецтво? Вивчаючи тему «Методи виховання», студенти, розв'язуючи педагогічні ситуації, беруть участь у дискусії, відповідаючи на запитання: Чи можна карати дітей? Чи доцільно в педагогічній практиці застосовувати методи покарання? [3, с. 57].

Одним із найважливіших напрямків є самостійна навчальна робота студентів. За умовою Європейської вищої освіти обов'язковим є виділення понад 50% часу на самостійну роботу. Тому цей вид роботи нарівні з аудиторною є

однією з форм навчального процесу, основним засобом оволодіння навчальним матеріалом у час, вільний від обов'язкових навчальних занять [1, с. 804].

Модуль самостійної роботи охоплює роботу студента в модульному середовищі, виконання завдань самостійної роботи (практичні завдання), участь у наукових конференціях, олімпіадах тощо. З курсу «Теорія та методика виховання» розроблена тематика завдань для самостійної роботи таким чином, щоб вони сприяли розвитку інтересу в студентів до педагогічних знань, що врешті-решт поступово стимулюватиме утвердження їх педагогічного мислення і формуватиме педагогічну культуру.

Пропонуємо окремі завдання для самостійної роботи в модульному середовищі до кожної теми: тема 1. Суть процесу виховання. Принципи виховання (завдання 1. Розкрити суть процесу виховання. Завдання 2. Назвати й охарактеризувати етапи становлення і розвитку шкільних виховних систем. Завдання 3. Розкрити сутність понять «самовиховання», «перевиховання». Назвати етапи проходження процесів самовиховання та перевиховання. Завдання 4. У чому ви вбачаєте взаємозв'язок і відмінні особливості між вихованням, самовихованням і перевихованням? Завдання 5. Проаналізуйте сутність принципів виховання і складіть по 5-6 правил, спрямованих на реалізацію вимог 3-4 принципів. Завдання 6. Назвати закономірності національного виховання. Пояснити їх сутність); тема 2. Методи виховання (завдання 1. Назвати види ігор, що використовуються у процесі виховання. Завдання 2. У чому полягає сутність методів заохочення і покарання? Назвати види заохочень і покарань, що використовуються у початковій школі. Завдання 3. Назвати методи формування свідомості особистості. Завдання 4. Назвати та охарактеризувати методи формування свідомості особистості і методи стимулювання поведінки і діяльності особистості. Завдання 5. Складіть правила для молодого вчителя щодо використання методів виховання. Завдання 6. У чому полягає сутність методу переконування? У чому Ви вбачаєте взаємозв'язок між поняттями «переконування» і «переконання»?); тема 3. Розвиток особистості в колективі. Виховна робота класовода (завдання 1. Вкажіть на особливості розвитку і керівництва первинним дитячим колективом, який перебуває на 1 і 2 стадіях розвитку. Завдання 2. Назвати та проаналізувати основні напрямки роботи класовода з батьками вихованців. Завдання 3. Поясніть сутність основних методів вивчення класоводом учнів. Де і як класовод має систематизувати результати вивчення учнів? Завдання 4. Назвати та охарактеризувати основні напрямки і форми роботи класовода. Завдання 5. Назвати та охарактеризувати стадії розвитку дитячого колективу. Завдання 6. Назвати функції діяльності класовода. Завдання 7. Розкрити особливості розвитку особистості в колективі. Завдання 8. Розкрити сутність поняття «колектив», назвати види колективу. Визначити умови ефективності розвитку і становлення дитячого колективу); тема 4. Організаційні форми виховної роботи. Позакласна і позашкільна робота (завдання 1. Охарактеризувати організаційні форми виховної роботи. Завдання 2. Назвати позашкільні дитячі виховні заклади, вказати на зміст і напрямки їх роботи. Завдання 3. У чому Ви вбачаєте відмінність між позакласною і позашкільною виховною роботою класовода? Завдання 4. Розкрийте методику підготовки та проведення етичної бесіди з класним колективом. Завдання 5. Назвати позашкільні дитячі виховні заклади; їх значення у вихованні підростаючого покоління); тема 5. Взаємодія школи та сім'ї у вихованні дітей. Методика спільної виховної роботи школи, сім'ї, громадськості з молодшими школярами. Виховна робота з педагогічне занедбаними дітьми (завдання 1. Що таке батьківський авторитет? Розкрийте особливості прояву справжнього батьківського авторитету. Завдання 2. Назвати форми роботи школи, спрямовані на підвищення педагогічної освіти батьків. Завдання 3. Обґрунтувати поняття «педагогічно занедбані діти». Назвати причини відхилень у поведінці дітей. Завдання 4. Назвати та охарактеризувати типи характеру дітей. Подати рекомендації щодо виховання дітей з різними типами характеру. Завдання 5. Окресліть вимоги до батьків як вихователів. У чому Ви вбачаєте роль сім'ї у розв'язанні завдань фізичного і трудового виховання?); тема 6. Формування основ наукового та народного світогляду. Методика розумового виховання молодших школярів (завдання 1. Назвати особливості формування основ наукового та народного світогляду. Завдання 2. Назвати структуру світогляду та проаналізувати шляхи його формування у школярів. Завдання 3. У чому полягають завдання розумового виховання? Назвати форми та засоби реалізації розумового виховання. Завдання 4. Зробіть порівняльний аналіз понять «розумове виховання», «розумовий розвиток», «інтелектуальний розвиток». Завдання 5. У чому Ви вбачаєте взаємозв'язок між розумовим, моральним та естетичним вихованням? Завдання 6. Який смисл Ви вкладаєте у поняття «світогляд»? Назвати та проаналізувати види світогляду); тема 7. Основи морального виховання молодших школярів, його методика (завдання 1. У чому Ви вбачаєте взаємозв'язок між поняттями «моральне виховання», «етика», «мораль»? Завдання 2. Сформулюйте завдання морального виховання, назвіть його компоненти і з'ясуйте, який взаємозв'язок між ними існує. Завдання 3. Які фактори визначають зміст морального виховання? У чому проявляється зв'язок між загальнолюдськими і національними морально-духовними цінностями? Завдання 4. Проаналізуйте основні шляхи, форми і засоби, які вплинули на формування ваших моральних якостей. Завдання 5. Якими чинниками, на Ваш погляд, зумовлюються труднощі розв'язання завдань морального виховання? Завдання 6. Виділити основи морального виховання молодших школярів); тема 8. Основи екологічного та фізичного виховання молодших школярів. Методика виховання (завдання 1. Виділити основи екологічного та фізичного виховання школярів. Завдання 2. Розкрийте завдання фізичного виховання. Обґрунтуйте необхідність підвищення уваги до проблем фізичного виховання в сучасних умовах. Завдання 3. В.О. Сухомлинський писав: «Заняття фізкультурою та спортом відіграють певну роль у всебічному розвитку учнів лише тоді,

коли вся виховна робота пройнята турботою про здоров'я». Поясніть взаємозв'язок між цими поняттями. Завдання 4. Визначте систему фізичного виховання у школі вашої мрії); тема 9. Основи естетичного виховання молодших школярів, його методика (завдання 1. Визначте завдання естетичного виховання та окресліть способи реалізації їх у навчально-виховній роботі початкової школи. Завдання 2. Розкрийте сутність і завдання естетичного виховання в системі всебічного гармонійного розвитку особистості. Завдання 3. Назвати методи естетичного виховання молодших школярів); тема 10. Трудова підготовка та трудове виховання підростаючого покоління. Методика трудового виховання молодших школярів (завдання 1. Особливості трудового виховання молодших школярів. Завдання 2. У чому Ви вбачаєте взаємозв'язок між фізичним, трудовим та естетичним вихованням? Завдання 3. Розкрийте значення праці в житті людини та ін.).

Можна стверджувати, що правильно організована самостійна робота сприяє розширенню і закріпленню знань, умінь, що одержуються і формуються на лекціях і практичних заняттях, розвитку творчого потенціалу студентів, реалізації їх професійних навичок.

Висновки. Отже, опановуючи курс «Теорія та методика виховання», студенти вивчають теоретичні основи виховання, вчаться застосовувати на практиці набуті теоретичні знання, зокрема, вміло підбирати методи, засоби, форми виховання учнів, забезпечувати розвиток їх творчих можливостей, здібностей. Використовуючи різні методи, форми навчання у процесі вивчення дисципліни, ми, таким чином, активізуємо процес засвоєння знань, надаємо йому творчого характеру, будуємо роботу студентів на співпраці, взаємонавчанні, що сприяє формуванню їх професіоналізму, вияву їх індивідуальних можливостей і здібностей до педагогічної роботи.

Список літератури:

1. Енциклопедія освіти / Академія пед. наук України; [головний ред. В. Г. Кремень]. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
2. Кузьмінський А. І. Педагогіка: завдання і ситуації: [Практикум] / А. І. Кузьмінський, Л. П. Вовк, В. Л. Омеляненко. – К.: Знання-Прес, 2003. – 429 с. – (Навчально-методичний комплекс з педагогіки).
3. Матвієнко О. В. Виховання школярів: педагогічні задачі та завдання / О. В. Матвієнко. – К.: Фоліант, 2005. – 200 с.

Опанасенко Н.И.
Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический университет
имени Григория Сковороды

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация
Статья посвящена использованию педагогических технологий в профессиональной подготовке будущих учителей школы первой степени по кредитно-модульной системе. На материале курса «Теория и методика воспитания» рассматриваются технология учебного сотрудничества, групповая и фронтальная формы организации обучения, ситуативный (кейс-метод) метод обучения, методы дискуссионного характера. Представлены задания для самостоятельной работы.
Ключевые слова: технологии обучения, подготовка студентов, процесс обучения, кредитно-модульная система.

Opanasenko N.I.
Pereyaslav-Khmelnytsky Hryhoriy Skovoroda State Pedagogical University

THE USE OF PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS AT PRIMARY SCHOOL

Summary
The article is devoted to the use of educational technology in professional training of future primary school teachers according to credit unit system. The technology of educational cooperation, group and class forms training, situational teaching method (case method), discussion methods are considered on the material of the course «The Theory and Methods of Education». The tasks for individual work are given.
Keywords: technology of education, preparing of the students, the process of training, individual work, credit-unit system.

УДК 431.65

ПОНЯТТЯ «ПРОФЕСІЙНА КУЛЬТУРА ВЕТЕРИНАРА»

Рожков Ю.Г.
Національний університет біоресурсів і природокористування України

Досліджено категорії на яких ґрунтується праця ветеринарного лікаря. встановлено, що одним із критеріїв професіоналізму ветеринара є вироблення власного почерку ветеринарної діяльності, постійна потреба продуктивно працювати, виховання необхідних навичок та звичок. як наука, професійна культура ветеринара, включає в себе, по-перше, систему знань про певні види культур, які властиві і необхідні особі ветеринара у здійсненні ним професійної діяльності (зокрема, вчення про правову, медичну, педагогічну, естетичну культуру тощо); по-друге: ветеринарну деонтологію як систему знань про формування почуття службового, ветеринарного обов'язку; по-третє, ветеринарну етику як вчення про професійну поведінку ветеринара з точки зору морально-етичних вимог.
Ключові слова: професійна культура, ветеринарія, ветеринарна деонтологія, професійна майстерність, професійна відповідальність.

Акутуальність дослідження. Сучасне суспільство відчуває велику потребу у високоосвічених професіоналах. Особлива увага приділяється підготовці майбутніх ветеринарів, оскільки подальший розвиток цивілізації неможливий без кваліфікованих, морально сформованих ветеринарних лікарів. Становлення майбутнього спеціаліста в галузі ветеринарії безпосередньо залежить від формування значущих особистісних якостей, оволодіння науковим фаховими знаннями, уміннями та навичками необхідними для виконання професійних обов'язків. Саме тому важливим завданням вищого освітнього закладу є не лише професійна підготовка сучасного фахівця, що передбачає оволодіння науковими знаннями, вміннями, навиками, але й духовно-моральний розвиток особистості студента. Одним із ключових компонентів такого процесу є формування професійної культури.

Мета дослідження – проаналізувати поняття «професійна культура ветеринара», встановити необхідність її формування, проаналізувати її компоненти, встановити критерії професіоналізму ветеринара.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Термін «професійна культура ветеринара» є загальновживаним, проте немає окремих наукових досліджень, присвячених цілісному теоретичному вивченню даного феномена. Це поняття використовується на інтуїтивному рівні в публікаціях, присвячених професійній діяльності вчителів і викладачів вищої школи. Зокрема цю дефініцію досліджували і використовували такі вчені, як І.Ф. Ісаєв, Н.В. Кузьміна, В.А. Сластьонін, Н.Ф. Тализіна. Серед дослідників проблем соціогуманітарної освіти можна виділити В.Т. Пуляєва та С.А. Смірнова.

Виклад основного матеріалу. Поняття професійної культури тісно пов'язане з поняттям культури праці. Однак вони не ідентичні. Коли йдеться про будь-яку працю, у тому числі некваліфіковану, повсякденну, де не потрібні спеціальні знання, то тут доцільно вживати термін «культура праці». Але це поняття може означати і кваліфіковану працю, пов'язану зі спеціалізацією, професіоналізмом, виробничою діяльністю. Це означає, що культура праці вміщує і професійну культуру, тобто перше поняття ширше, ніж друге.

Професійна культура невіддільна від культури особи, яку характеризує насамперед праця, діяльність, виконання службових обов'язків. Тільки працею, її якістю людина перетворює світ і матеріалізує свої сили та здібності. Крім цього, культура особи – це філософська категорія, що відображає рівень соціалізації людини, її придатність до того чи іншого виду професійної діяльності.

Стосовно праці ветеринара зазначимо, що вона ґрунтується на теоретичних знаннях з ветеринарії, практичних навичках, духовно-моральних засадах, котрі становлять основу професійної діяльності.

Професійну діяльність ветеринара характеризують такі категорії: професійна орієнтація, професійне самоутвердження, професійна майстерність, талант, соціальні почуття, професіоналізм, продуктивна діяльність та ін. [1, с. 349].

Так, професійне самоутвердження ветеринара невіддільне від культурного й морального стану суспільства.

Професійна майстерність ветеринара визначається передусім високим рівнем теоретичної підготовленості, продуктивною діяльністю, талантом, високими моральними якостями, розвиненими соціальними почуттями. Провідну роль відіграють талант та соціальні почуття. Під талантом розуміють високий рівень здібностей ветеринара, нахил до ветеринарної діяльності, вміння відчувати нове, що виявляється у результатах службової діяльності. Талант, як відомо, вроджена якість. Зрозуміло, талановитим ветеринаром може бути не кожен. Проте творчі інтелектуальні здібності повинні розвивати всі.

Соціальні почуття ветеринара знаходять вияв у професійних емоційних переживаннях, що мають чітко виражений правовий і моральний характер.

Одним із критеріїв професіоналізму ветеринара є вироблення власного почерку медичної діяльності, постійна потреба продуктивно працювати, виховання необхідних навичок та звичок [2, с. 33].

Виходячи з цього, під професіоналізмом ветеринара розуміємо ступінь знання ветеринарної медицини, навички необхідні для роботи з різними видами тварин, навички застосування правових норм в роботі з клієнтами, мистецтво спілкування, що знаходять вияв у повсякденній діяльності.

Продуктивність праці у професійній діяльності ветеринара, як зазначає Н. Клименко, виявляєть-

© Рожков Ю.Г., 2015

ся у прагненні полегшити страждання тварини, встановити причини і наслідки хвороби, встановити істину і прийняти правильне рішення, застосовуючи нові, прогресивні засоби [3, с. 55].

Звичайно, продуктивна діяльність, яку можна назвати ще творчою діяльністю, пов'язана з виробленням нової мети і відповідних їй прийомів. Така діяльність має ґрунтуватися на глибоких та міцних теоретичних спеціальних ветеринарних знаннях, на практичних навичках, які становлять основу професійної ветеринарної практики [4, с. 7].

Предметом професійної моралі ветеринара є загальнолюдська мораль, на якій позначається характер ветеринарної діяльності. Професійна мораль ветеринара видозмінюється у зв'язку з наповненням соціальної культури новим змістом, утвердженням загальнолюдських цінностей, прийняттям нового законодавства. Формування професійної моралі здійснюється відповідно до рівнів різних видів культури, якими володіє ветеринар.

Професійна культура ветеринара формується поетапно. Насамперед на етапі усвідомлення ветеринаром свого призначення, коли відбувається певна адаптація, ознайомлення зі службовими й функціональними обов'язками та специфікою роботи ветеринарної установи. Це фактично перші службові дії під контролем наставника.

Етап формування ветеринара як професіонала характеризується повною самостійністю у службовій діяльності, набуттям окремих навичок, виробленням власного стилю і культури праці та ін.

Етап досягнення вершин майстерності, становлення ветеринара як професіонала настає після багатьох років (для кожного індивідуально) праці або взагалі не настає [5, с. 16].

Зазначені етапи формування професійної культури впливають на професійну мораль ветеринара, основу якої становлять регулювання службових взаємин, допомога у здійсненні правильного вибору при виконанні службових обов'язків, оптимальній реалізації прийнятого рішення у практичній діяльності.

Професійна мораль певним чином регулюється. Особливості цього регулювання диктують правила дій – певну поведінку, виконання функціональних обов'язків, реалізацію права в службовій діяльності ветеринара. Тому професійна мораль не є чимось незмінним. Вона динамічна, варіантна, враховує соціальні умови, напрями розвитку суспільства чи певної професії.

Отже, професійна мораль – це система моральних та морально-правових норм, які регулюють дії та поведінку особи у професійній діяльності.

У педагогіці вищої школи науці існує проблема щодо визначення професійної культури ветеринара. Адже професійну культуру часто змішують з культурою професійних дій, ветеринарною деонтологією чи правничою (професійною) етикою [6, с. 57].

Розв'язання цієї проблеми можна вбачати в розмежуванні поняття «професійна культура ветеринара» як науки і як професійної властивості ветеринара.

Професійна культура ветеринара як комплексна ветеринарна наука, є практично-ужитковою.

Як наука вона включає в себе, по-перше, систему знань про певні види культур, які властиві і необхідні особі ветеринара у здійсненні ним професійної діяльності (зокрема, вчення про правову, медичну, педагогічну, естетичну культуру тощо); по-друге: ветеринарну деонтологію як систему знань про формування почуття службового, ветеринарного обов'язку; по-третє, ветеринарну етику як вчення про професійну поведінку ветеринара з точки зору морально-етичних вимог [7, с. 64].

З іншого боку професійну культуру ветеринара слід розглянути як його професійну властивість, яка характеризується:

– його знаннями медичних та інших соціальних норм (моральних, естетичних, корпоративних тощо);

– повагою ветеринара до своїх обов'язків;

– вмінням і навичками ветеринара реалізовувати правові, психологічні та інші норми та знання;

– його готовністю виконувати свій службовий обов'язок, діяти правомірно у будь-якій ситуації.

До спеціальних принципів професійної культури ветеринара належать: самосвідомість ветеринара; оптимальність й ефективність ветеринарної діяльності; диференційований підхід у медичній роботі [8, с. 391].

Розглядаючи принцип – самосвідомість ветеринара, зазначимо, що не існує видів самосвідомості, а є лише відповідні почуття. Для ветеринара, його професійної культури надзвичайно важливі моральні та правові почуття, їх треба розглядати в цілому, оскільки власне вони формують самосвідомість, яка є якісною характеристикою свідомості, вона виступає і критерієм професійної культури.

Суть принципу оптимальності й ефективності ветеринарної діяльності полягає в тому, щоб забезпечити успішне виконання зовнішнього і внутрішнього імперативів службового обов'язку, виконати професійні дії якісно і з найменшою втратою засобів та сил. Основною вимогою реалізації цього принципу є глибоко продуманий вибір того комплексу шляхів, форм, методів та засобів ветеринарної роботи, який найбільше відповідає ситуації, що склалася.

Диференційований підхід у ветеринарній діяльності враховує як загальну мету, так і конкретні обставини кожного випадку в діяльності ветеринарного лікаря. Цей принцип професійної культури полягає у роботі з кожним окремим суб'єктом ветеринарної діяльності.

Організовуючи необхідні медичні заходи, кожен ветеринар, який володіє високим рівнем професійної культури, проводить їх з урахуванням особливостей різних категорій людей, їхнього морально-психологічного стану, специфіки, характеру, способу життя. Так виробляється власний стиль ветеринарної діяльності.

Сформований позитивний стереотип поведінки ветеринара має соціальну цінність. Він полягає у свідомому дотриманні юристом моральних та правових вимог, що в підсумку формує у нього певний зразок поведінки, професійну звичку. Високий рівень засвоєння ветеринаром загальнолюдських цінностей спонукає його до правомірних дій під час виконання службових обов'язків.

Культура службових правовідносин у сфері ветеринарної діяльності немислима без моральної обґрунтованості. Основу службових відносин

становлять не лише право, а й мораль, традиції, звичаї, що склалися в ветеринарних клініках. Дієвість цих категорій забезпечується відображенням їхніх вимог у різноманітних статутах, інструкціях, відомчих нормативних актах, які регулюють службові відносини. Морально продумані статутні вимоги слугують основою формування ветеринарної культури.

Уміння бездоганно виконувати свій службовий обов'язок дається ветеринару не відразу, воно виховується, формується шляхом розвитку професійної культури. Адже бездоганність у виконанні ґрунтується на свідомому засвоєнні норм, умінні застосовувати їх у конкретних ситуаціях, що можливо за умови високої культури професійних дій. Звичайно, кожен ветеринар намагається гідно виконати свій службовий обов'язок, але робить це по-різному, на власний розсуд. Якщо, наприклад, виконання обов'язку підпорядковане страхові перед покаранням, то, як правило, принижується роль культури дій. Тому критерієм професійної культури є виховання свідомого почуття відповідальності за доручену справу, бажання працювати сумлінно, без права на помилку.

Важливою ознакою професійної культури є вироблення такого стереотипу мислення, за якого суспільні інтереси ставляться вище, ніж особисті. Маємо на увазі внутрішні мотиви такого мислення, яке стає закономірністю або правилом. Формування цих мотивів, на інше переконання, розпочинається ще до обрання ветеринарної професії. На перешкоді такому мисленню стають егоїзм, корисливість та інші негативні моральні якості, які спонукають ветеринара у майбутньому дбати насамперед про власні інтереси. Звичайно, для запобігання таких тенденцій необхідні певні соціальні умови життя та праці ветеринарів. Роль професійної культури при цьому полягає у виробленні відповідної позиції ветеринара, в умілому поєднанні особистих і суспільних інтересів у профілактиці зловживань службовим становищем чи порушенні закону, норм моралі тощо.

Професійна культура ветеринара як різновид культури особи вбирає в себе внутрішні і зовнішні професійні аспекти практично усіх видів культур. Професійна майстерність ветеринара визначає його вміння застосовувати у процесі реалізації правових норм результати існуючих видів культур (субкультур), здійснювати правове виховання громадян.

Характерною особливістю професійної культури є ієрархія. Адже для кожної професії створюється власна ієрархія не культур (це неможливо), а видів культур (субкультур), де на першому місці перебуває духовна, в тому числі й відносна духовна субкультура. Така необхідність зумовлюється конкретною спеціалізацією, зокрема ветеринара професійною діяльністю, а також конкретними завданнями, що їх розв'язує юрист у конкретній життєвій ситуації.

Висновки з проведеного дослідження та подальші перспективи. Отже, професійна культура, хоча й об'єднує інші види культури (субкультури) особи ветеринара, проте вона сама є субкультурою стосовно професійної культури взагалі. Тобто професійна культура ветеринара – це лише один вид культури всіх можливих професій. Поняття «професійна культура ветеринара» слід розглядати як інтегральну особистісну характеристику з вираженою соціопрогностичною направленістю і високим потенціалом творчості, який створює можливості для розвитку професійних якостей.

Список літератури:

1. Законодавство України про освіту: Збірник законів. – К.: Парламентське видавництво, 2002. – 345 с.
2. Закон України «Про вищу освіту». Науково-практичний коментар / за заг. ред. В. Г. Кременя. – К., 2002. – С. 82–83.
3. Каган М. С. Философия культуры / М. С. Каган. – СПб: ТОО ТК «Петрополис», 1969. – 416 с.
4. Кремень В. Г., Ткаченко В. М. Україна: шлях до себе. – К.: ДрУк, 1998. – 438 с.
5. Мірошниченко В. І., Царенко В. І., Хома В. О. Професійна культура прикордонника: навчальний посібник – Хмельницький: Видавництво Національної академії України імені Б. Хмельницького, 2006. – 55 с.
6. Разин В. М. Введение в культурологию. – М., 1994. – 104 с.
7. Рутар С. Політична культура України // Студії політичного центру «Генеза». – 1996. – № 1. – С. 28-34.

Рожков Ю.Г.
Национальный университет биоресурсов и природопользования Украины

ПОНЯТИЕ «ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА ВЕТЕРИНАРОВ»

Аннотация
Исследовано категории на которых основывается работа ветеринарного врача. Было сделано взвод, что одним из критериев профессионализма ветеринара является выработка собственного подчерка ветеринарной деятельности, постоянная потребность продуктивно работать, воспитывание необходимых умений и навыков. Как наука профессональная культура ветеринара включает в себя, во-первых, систему знаний о некоторых видах культур, которые необходимы особе ветеринара в осуществлении им профессиональной деятельности; во-вторых: ветеринарную деонтологию как систему знаний о формировании чувства служебного, ветеринарного долга; в-третьих ветеринарную этику как учение о профессиональном поведении ветеринара с точки зрения морально-этических норм.

Ключевые слова: профессиональная культура, ветеринарная деонтология, профессиональное мастерство, профессиональная ответственность.

Rozhkov Yu.G.
National University of Life and Environmental Sciences

CONCEPT «PROFESSIONAL CULTURE OF VETERINARIANS»

Summary
Authors researched categories in which the work of veterinarian doctor is based on. It was established that one of criteria of professionalism of veterinarian doctor is a development of the personal underscore of veterinarian activity, constant need to work efficiently, acquire necessary skills. As a science professional culture of veterinarian includes firstly: system of knowledge about some species of culture which are necessary for veterinarian practitioners; secondly: veterinarian deontology as a system of knowledge and development of call of veterinarian duty; thirdly: veterinarian ethics as a study of professional behavior of veterinarians.
Keywords: Professional culture, veterinarian deontology, professional mastery, professional responsibility.

УДК 371.134:74(07)

СТРУКТУРНІ СКЛАДОВІ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Семенова О.В.
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

У статті проаналізовано погляди різних науковців на категорії: «творча компетентність», «художня компетентність», «художньо-естетична компетентність», «естетична компетентність» педагога, в різних галузях образотворчого мистецтва. Розглянуто суміжні поняття: «художня творчість», «художня діяльність», «художньо-творчий процес», «художній смак», «художньо-творча активність». Подано авторське визначення художньо-творчої компетентності вчителя образотворчого мистецтва.
Ключові слова: художня творчість, творча компетентність, художня компетентність, естетична компетентність, художньо-творча компетентність, вчитель образотворчого мистецтва.

Постановка проблеми. Розмаїття й складність завдань формування нової генерації професійних учителів образотворчого мистецтва зумовлюють широке коло недостатньо розв'язаних питань, серед яких найбільш вивченим є педагогічний аспект, а художній контекст залишається поза увагою дослідників. Натомість учитель образотворчого мистецтва – це, насамперед, художник-педагог. Том художньо-професійна грань його діяльності має постійно розвиватись і вдосконалюватись у неперервному процесі педагогічної практики. Він має володіти високим рівнем художньо-педагогічної компетентності, тобто бути здатним навчати учнів художньої грамоти та творчо підходити до організації навчально-виховного процесу. Та володіння образотворчими техніками лише на репродуктивному рівні гальмує його креативне мислення, обмежує спектр професійних функцій до рівня споживача чи транслятора художніх цінностей. Натомість активне втілення власних задумів у матеріалі різних видів образотворчого мистецтва збагачує його художньо-естетичний досвід. Спілкування учнів з авторськими композиціями вчителя позитивно впливає на їхню мотивацію до творчої діяльності, осягнення духовного і матеріального світу за законами краси. Таким чином, справжній педагог-митець в очах вихованців постає як авторитетний провідник художньої картини світу, ідеальним взірцем для наслідування в царині образотворчого мистецтва. Тому розвиток художньо-творчої компетентності є важливим аспектом в діяльності вчителя образотворчого мистецтва.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про те, що багато вчених досліджували проблеми, творчої та художньої компетентності. Теоретичні положення компетентнісного підходу обґрунтовано у працях І. Беха, Л. Алексєєвої, А. Байденко, Н. Бібик, Т. Браже, І. Зазюн, І. Зимньої, І. Єрмакова, О. Кононко, О. Овчарук, І. Родригіна, О. Савченко, А. Маркової, А. Хуторського та ін. Вивченням фахових компетентностей вчителів мистецьких дисциплін займалися Л. Масол, Г. Падалка, О. Ростовський, Г. Сотська, О. Рудницька, О. Щолокова та ін. Натомість, незважаючи на значний масив дисертаційних робіт і публікацій з творчого (О. Кайдановська, С. Коновець, І. Мужикова, Г. Сотська, О. Музика, О. Піддубна, Л. Покровщук, М. Стась, О. Сташук та ін.) і художнього (Л. Басанець, А. Марченко, Ю. Мохірєва, І. Пастир, В. Щербина та ін.) аспектів професійної діяльності вчителя образотворчого мистецтва, проблема формування його художньо-творчої компетентності ще не була предметом окремого дослідження.

Мета статті – дослідити складові та розкрити сутність художньо-творчої компетентності вчителя образотворчого мистецтва.

Виклад основного матеріалу. У теорії і практиці мистецької освіти вчителя образотворчого мистецтва, зазвичай, називають художником-педагогом. Звідси й виникла така нова галузь наукових знань, як художня педагогіка, у межах якої фігурують

© Семенова О.В., 2015

такі загальні поняття як «професійна компетентність» та «художньо-естетична компетентність».

Так, у своєму дослідженні П. Пайдуков, розглядає професійну компетентність майбутнього вчителя образотворчого мистецтва як інтегративне та особистісне утворення суб'єкта, що забезпечує його готовність до свідомої і якісної педагогічної і художньої діяльності, успішної організації художньої освіти учнів. На переконання дослідника, до її змісту входять такі провідні компетенції, як педагогічна, образотворча, проектна, науково-дослідна та рефлексивна [9, с. 5]. Усі вони у своїй єдності засвідчують найбільш інтегративну категорію художньо-естетичної компетентності фахівця в галузі мистецтва.

В енциклопедичному словнику «Психологія спілкування» за редакцією А. Бодальова художньо-естетична компетентність трактується як здатність читача, глядача, слухача вичерпувати із художньої тканини твору різні за глибиною і наповненістю змістовно-смислові шари. Ця характеристика відображає загальний рівень естетичного розвитку особистості, її досвід спілкування з мистецтвом, а також ступінь творчості, що виявляється в сприйнятті мистецтва. Усе це залежить від знань, когнітивної складності картини світу реципієнта, його здатності до сприйняття багатовимірності й альтернативності, від володіння специфічними «мовами» різних видів, стилів і жанрів мистецтва, що дають змогу «перекласти» зміст мови мистецтва на мову людських емоцій і смислів [10, с. 371].

Художньо-естетична компетентність надзвичайно широке поняття, оскільки охоплює мотиваційну, перцептивну, когнітивну, творчо-діяльнісну й рефлексивну сфери структури особистості. Однак, якщо це поняття диференціювати на такі різновиди, як естетична й художня компетентність, то виявиться, що кожна з них для певного мистецького фаху водночас має загальний і специфічний зміст.

У дослідженні Г. Сотської естетична компетентність фахівця з образотворчого мистецтва неодмінно пов'язана з його професійними якостями. Автор правомірно обґрунтовує поняття естетично-професійної компетентності, як потрактовану інтегративну властивість особистості, що характеризується: високим ступенем полікультурної, за своїм змістом, гуманітарно-художньої ерудиції; здатністю реалізувати свій естетичний потенціал (знання, уміння, досвід, особистісні якості) на практиці для успішної художньо-професійної діяльності, усвідомлюючи відповідальність за її результати. На переконання вченої, естетична компетентність є найбільш інтегративною характеристикою естетичного розвитку майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, в основі якого лежить сформованість розуміння і сприйняття явищ дійсності та культури крізь призму понять прекрасного і повторного, трагічного і комічного тощо, а також наявність системи теоретичних знань, практичних умінь у галузі естетики, що визначають здатність фахівця вирішувати професійні завдання, що виникають у реальних ситуаціях художньо-педагогічної діяльності з орієнтацією на естетичні явища [11].

Як бачимо, естетична компетентність вчителя образотворчого мистецтва з відповідною повнотою охоплює художньо-мистецьку та художньо-педагогічну сфери, тобто припускає розширене естетичне поле функцій його професійної діяльності, серед яких здатність до відтворення художньої картини світу відіграє провідну роль. Саме тому до особливого рангу характеристик професіоналізму слід зарахувати його художню компетентність.

У загальному контексті художню компетентність Г. Гогоберідзе трактує як здатність самостійно вирішувати завдання, пов'язані з художнім сприйняттям та інтерпретацією творів мистецтва різних видів і жанрів і творчістю у різних видах художньої діяльності [1, с. 13].

В. Фалько категорію художньої компетентності на прикладі фаху дизайнера визначає як уміння виробляти своє аналітичне, естетичне і практичне ставлення до культурних і художніх цінностей творів образотворчого мистецтва, а також усвідомлення ролі художньо-образної творчості в освоєнні переметного складника (дизайн).

Л. Масол та О. Гайдамака художню компетентність трактують як певну досвідченість особистості у царині мистецтва, здатність до самоорганізації в галузі мистецької діяльності на основі ціннісних естетичних орієнтацій і з метою розвитку власного художньо-творчого потенціалу. На думку вчених, це поняття має особистісно-діяльнісний та інтегративний характер, оскільки є багатогранним показником результативності мистецької освіти і самоосвіти, що інтегрує всі компоненти: змістовий (знання), процесуальний (уміння), аксіологічний (цінності, орієнтації), самореалізаційний (активність, самостійність), креативний (творчість) [5, с. 6]. У такому широкому розумінні художня компетентність об'єднує в собі готовність особистості виконувати художні завдання з різних видів мистецтва (музичного, образотворчого, театрального, хореографічного, екранного тощо). Тому цілком правомірно вважати, що художня і мистецька компетентності ідентичні за своєю сутністю. Можна навіть оперувати поняттями поліхудожньої чи полімистецької компетентності. Однак, мистецька компетентність у класифікації цитованих вище авторів поділяється на переметні компетентності. Тобто представленні музична, образотворча, театральна та інші її різновиди. Окрім того, у межах конкретного мистецтва, згідно з його видами, можна виокремити відповідну компетентність. Наприклад, фахівець з образотворчого мистецтва, безсумнівно, має володіти графічною, живописною, формотворчою, колористичною та проектною компетентностями. Тому в контексті нашого дослідження художню компетентність вчителя образотворчого мистецтва доцільно розглядати в ракурсі специфіки його фаху, що передбачає виконання функцій художньо-творчої діяльності.

Щодо фаху вчителя образотворчого мистецтва, то у науковій літературі фігурує кілька різновидів художньої (предметної компетентності) – поліхудожня, спеціальна, образотворча.

Так, за визначенням Г. Єрмоленко, поліхудожня компетентність учителя мистецтва – це професійна інтегративна якість особистості, що містить комплекс знань про взаємодію мистецтв, інтегровані програми, умінь переносити художній образ в іншу модальність, досвід поліхудожньої проектної діяльності, інтегрованої через зістав-

лення художніх ідей, зображень, явищ, предметів, сюжету, виразно-образотворчих засобів у когнітивному, ціннісно-мотиваційному, операційно-діяльнісному й особистісно-творчому компонентах. Їх зміст відображає особливості полімодальної (емоційно-ціннісне ставлення до різних видів мистецтв і здатність до вираження художнього образу через сенсорні системи), методичної (володіння методикою поліхудожньої діяльності і її рефлексією), дослідницькою (володіння дослідницькими процедурами в галузі поліхудожньої педагогічної діяльності) компетентностей [2, с. 5].

Образотворча компетентність художника-педагога, за твердженням П. Пайдукова, сприяє розумінню знання закономірностей практичної реалізації візуальних художніх образів на площині (аркуш паперу, дерев'яна дошка, екран монітора тощо), у реальному й віртуальному просторі (інтер'єр класу, виставковий зал і т. ін.), які застосовуються в різних видах образотворчої діяльності (малюнок, живопис, композиція, комп'ютерна графіка, скульптура, кераміка і т. д.); умінню створювати власні естетично значущі продукти за допомогою різних художніх матеріалів (пензлі, фарби, дерево, глина, папір, віртуальний програмний інструментарій тощо з урахуванням вимог стилю, видів і жанрів образотворчого мистецтва [9, с. 19].

Ми підтимуємо думку В. Ананьєвої, яка вважає, що до складу художньої компетентності входить низка компетенцій: образотворчо-мовленнєва; вербально-образна; образно-стильова; стратегічна; продуктивно-образна.

У різних галузях образотворчого мистецтва художня компетентність своєрідна. В одному випадку вона безпосередньо пов'язана з творчістю (художник-живописець), а в іншому – інтегрована (художник-дизайнер) чи опосередкована (мистецтвознавець).

У загальнопсихологічному аспекті творчу компетентність педагога розглянуто в дослідженні С. Яланської, яка трактує це поняття з позиції найвищого рівня розвитку професіоналізму, коли людина здійснює професійну діяльність на творчій основі стабільно й неперервно. На переконання М. Явоненко, таке підґрунтя становить здатність людини до генерування ідей, висування гіпотез; фантазування; асоціативного мислення; бачення протиріч; перенесення знань та вмінь у нові ситуації; відмови від нав'язливих ідей, подолання інертності та критичності мислення; незалежності суджень; оцінного судження.

Отже, варті уваги такі ознаки творчої компетентності педагога, як здатність до генерування ідей, висування гіпотез, фантазування, тобто творчого процесу, що складається з етапів підготовки (інтенсивне ознайомлення з проблемою), натхнення (виникнення ідеї, дія уяви), інсайту (мить осяяння, раптового розуміння) та ухвалення рішення (виконання творчого задуму). Усе це однаково стосується і художньо-педагогічної, і художньо-творчої компетентності вчителя образотворчого мистецтва. При цьому специфіка першої полягає в педагогічній майстерності як успішного та якісного виконання типових і неординарних завдань щодо художнього навчання, естетичного виховання й розвитку учнів нестандартними способами і прийомами. Особливості ж художньо-творчої компетентності зумовлені художньою майстерністю як віртуозного володіння мовою образотворчого мистецтва, його різними техніками і матеріалами, без чого у педагогічній діяльності неможливо досягнути реалізації задумів учнів.

Слід зазначити, що в науковій літературі термін «художня майстерність» часто вживаний. У широкому значенні це поняття трактується як «рівень професіоналізму художника, що залежить від таланту, праці, загального культурного і духовного розвитку творчої особистості, ідейно-естетичних настанов»; у вузькому – як «уміння володіти образотворчо-виражальними засобами того чи іншого виду мистецтва» [6]. Також нерідко художню майстерність тлумачать як високий рівень оволодіння технікою виконання мистецького твору. Однак, за В. Сєровим, це звужує сутність художньої майстерності до поняття техніки, технічного вміння, суто зовнішньої віртуозності [4, с. 5]. Насправді, технічно грамотно твір, виконаний без творчого натхнення, засвідчує лише ремісничу вправність його автора.

Отже, художня майстерність постає необхідною умовою творчості і в різних аспектах виявляє свої функції, що забезпечують художнє пізнання й акти комунікації внаслідок споживання мистецтва. Саме ця обставина змушує вважати, що художня майстерність є загальним підґрунтям мистецтва. На переконання В. Оверчук, «вона проявляється в позитивній якості художнього задуму, в умілій і винахідливій розробці сюжету, у виразності композиції та в повноті пластичних і колористичних засобів вираження, а також у бездоганному володінні технікою даного виду мистецтва» [8, с. 285]. Звідси, художня майстерність – поняття складне, багатогранне, що передбачає якісну професійну підготовку і високий особистісно-творчий потенціал майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. Це вимагає врахування таких положень:

– система навчання і виховання художника-педагога має бути стрункою, цілісною і науково обґрунтованою;

– у процесі навчання майбутній фахівець зобов'язаний оволодіти педагогічною і художньою майстерністю, сформувати вміння самостійної художньо-творчої діяльності в різних видах і жанрах образотворчого мистецтва;

– кінцевим результатом підготовки майбутнього фахівця повинен бути високий рівень художньо-творчої та фахово-педагогічної компетентності.

Таким чином, поняття «художня майстерність» майбутнього вчителя образотворчого мистецтва – це знання системи максимального обсягу художніх засобів, закономірностей сприйняття художнього твору, уміння здійснювати пошук і знаходити нові змістовно-формальні способи художнього вираження, здатність до активного вивчення і використання специфічної мови різних видів образотворчого мистецтва. Усе це забезпечує студентові вихід на власну художню манеру виконання творів виставкового рівня, як провідного показника його художньо-творчої компетентності.

Категоріальну сутність художньо-творчої компетентності фахівця з образотворчого мистецтва доцільно розпочати зі з'ясування таких суміжних понять, як «художня творчість», «художня діяльність», «художньо-творчий процес», «художній смак», «художньо-творча активність».

У навчальному посібнику з естетики термін «художня творчість» означено як процес духовно-практичного втілення художньої ідеї у чуттєво сприймані художні образи. Загальна її спрямованість – досягнення максимальної відповідності між творчим задумом і його адекватним утіленням у мові мистецтва. Тобто, це процес об'єктивації у матеріалі мистецтва образів, що склалися в уяві, набули виразної життєвої повноти та внутрішньої необхідності у межах твору як цілісності художньої ідеї та її образного життя [7, с. 151]. Отже, за своєю сутністю художня творчість є діяльністю, процесом і продуктом.

На переконання О. Іваненко, художня діяльність – це особлива форма якісного переходу від уже відомого до нового, невідомого в мистецькій сфері, вона завжди насичена яскравими позитивними емоціями і завдяки цьому володіє великою привабливою силою, художньо-образною мовою, специфікою відтворення дійсності, яка на свою чергу, визначається особливостями тих чи інших життєвих явищ та обставин [3, с. 65]. Іншими словами – це художньо-творчий процес образного відтворення життєвих явищ і подій.

І. Туманов справедливо стверджує, що художньо-творчий процес надзвичайно складний за своєю природою, оскільки охоплює: сприйняття, у ході якого відбувається вивчення об'єкта або явища; творчий задум або формування художнього образу у свідомості художника; практичну роботу з метою створення твору в обраному матеріалі. Так, митець, сприймаючи об'єкт зображення, фіксує відповідні йому риси, властивості, пропорції, інші характеристики й, одночасно аналізуючи їх в різних площинах та ракурсах, синтезує в різних поєднаннях з метою створення якнайповнішого уявлення і проникнення в сутність того, що зображається. Творчий задум виникає у мисленні художника у репродуктивній (об'єктивні знання про об'єкт, що зображується) продуктивній (створення нових ідей, теорій, концепцій) формах розумової діяльності. Виконання твору ґрунтується на основі заздалегідь сформованих художньо-технічних уміннях і навичках [12, с. 41-42]. «Технічні навички й секрети майстерності приходять до художника не самі собою, а внаслідок тривалої наполегливої роботи. Свобода і віртуозність володіння мовою мистецтва дає можливість художнику цілком віддаватися творчості, пише М. Ростовцев, легко реалізовувати творчі задуми. Художник, який слабко володіє зображальною технікою, стає скутим і не може повною мірою виразити свої задуми» [11, с. 184]. Отже, саме від рівня художнього сприйняття, новизни й оригінальності художньо-творчого задуму та технічної досконалості виконання в матеріал твору залежить якість та об'єктивна естетична цінність створеного продукту.

З урахуванням окреслених теоретичних конструктів феномена художньої творчості, М. Пічкур художньо-творчу компетентність узагальнено визначає як «універсальну характеристику особи митця, який дотримується законів, грамотно використовує засоби й прийоми гармонізації твору та постійно вдосконалює свою майстерність». У цій інтерпретації нам імпонує особистісний підхід автора з позиції універсалізму композиційної діяльності, що охоплює образотворчу грамоту й уміння гармонізувати художню форму. Очевидно, що саме знання, уміння й навички з композиції є основою художньо-творчої компетентності вчителя образотворчого мистецтва, неухильний розвиток якої піднімає його до вершин професіоналізму – майстерного та ефективного виконання фахових функцій щодо художньо-естетичного навчання, виховання й розвитку школярів. Для цього художнику-педагогу потрібно самостійно вибудовувати траєкторію професійного зростання. На її шляху він повинен постійно цікавитися проблемами теорії і практики композиції, нагромаджувати власний художньо-творчий досвід, захоплюючись певним видом образотворчого мистецтва.

С. Чернишева вважає, що художньо-творча компетентність лежить на перетині творчих і професійних компетентностей і являє собою комплексну характеристику особистості педагога, здатного виконувати художні завдання на творчому рівні і виявляє готовність навчати цьому учнів [14, с. 675]. Очевидно, що дослідниця до художньо-творчої компетентності зараховує і художньо-педагогічну. На наше переконання, це різні категорії. Загальновідомо, що педагог, який не вміє малювати, не здатен навчити цьому учнів. Тому художньо-творча компетентність є первинною в ієрархії професіоналізму вчителя образотворчого мистецтва. Адже лише справжній творчо працюючий художник здатний навчити малювати, але, будучи відповідно підготовленим до педагогічної діяльності.

Висновки. Таким чином, ураховуючи зміст базових категорій дослідження, спробуємо дещо ширше сформулювати сутність художньо-творчої компетентності вчителя образотворчого мистецтва, як його ***здатності до неперервного збагачення власного візуального досвіду, розвитку естетичного смаку й спеціальних здібностей, поповнення знань, удосконалення вмінь і навичок з художнього формотворення засобами композиції в практиці активного продукування оригінальних за змістом, технічно майстерних та об'єктивно-ціннісних творів, що стає міцним підґрунтям для досягнення вершин художньо-педагогічного професіоналізму***. Звісно, що процесуальний аспект формування такої здатності, насамперед, зумовлений бажанням педагога бути художньо-творчо компетентним, володіти відповідними знаннями й уміннями. Отже, перспективою подальших досліджень є розроблення моделі педагогічної системи для формування художньо-творчої компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва засобами композиції.

Список літератури:

1. Гогоберидзе А. Г. Предшкольное образование: некоторые итоги размышления (Концепция образования детей старшего дошкольного возраста) // Управление дошкольным образовательным учреждением, 2006. № 1. – С. 10-19.

2. Ермолденко Г. Ю. Формирование полихудожественной компетентности будущих учителей изобразительного искусства: автореф. дис. канд. пед. наук, спец.: 13.00.08 / Г. Ю. Ермоленко. – Волгоград, 2010. – 22 с.
3. Іваненко О. Особливості художньо-творчої діяльності учнів шкіл мистецтв на інтеграційних засадах / О. Іваненко // Вісник Інституту розвитку дитини. Сер.: Філософія, педагогіка, психологія. – 2015. – Вип. 37. – С. 65-70.
4. Маковский С. Мастерство Серова // Аполлон. – 1912. – № 10. – С. 3-12.
5. Масол Л. М. Художня культура. 10 клас: Тематичні розробки уроків. Рівень стандарту. Академічний рівень / Л. М. Масол, О. В. Гайдамака – Х.: Вид-во «Ранок», 2010. – 336 с.
6. Мастерство художественное [Электронный ресурс] // Краткий словарь по эстетике. – Режим доступа: http://esthetiks.ru
7. Мовчан В. С. Естетика: навчальний посібник для вузів / Віра Серафимівна Мовчан. – Київ: Знання, 2011. – 527 с.
8. Оверчук В. В. Творчість: психологічний, культурний і духовний аспекти / В. В. Оверчук // Іван Огієнко у діалозі культур і духовності (Огієнківські читання у Чудодієвому): Збірник наукових праць / [за ред. проф. П. Ю. Сауха]. – Житомир: Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2010. – С. 285-294.
9. Пайдуков П. В. Формирование профессиональной компетентности у будущих учителей изобразительного искусства в процессе предметной подготовки: автореферат дис. ... канд. пед. наук, спец.: 13.00.08 / П. В. Пайдуков. – Чебоксары, 2013. – 22 с.
10. Психология общения: энциклопедический словарь / под общ. ред. А. А. Бодалева. – М.: Изд-во «Когито-Центр», 2011. – 600 с.
11. Ростовцев Н. Н. Очерки по истории методов преподавания рисунка. – М., 1983, с. 184.
12. Сотська Г. І. Естетично-професійна компетентність майбутнього вчителя образотворчого мистецтва http://lib.iitta.gov.ua
13. Туманов І. Складові художньої творчості та їхнє значення для розвитку творчих здібностей у процесі навчання мистецтву / І. Туманов // Вісн. Львів. ун-ту. Сер. пед. – 2008. – Вип. 23. – С. 38-45.
14. Чернышева С. А. Роль проектных методов в формировании художественно-творческой компетенции у студентов педагогического колледжа / С. А. Чернышева // Молодой ученый. – 2014. – № 18. – С. 674-676.

Семенова Е.В.
Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины

СТРУКТУРНЫЙ СОСТАВ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Аннотация
В статье проанализированы взгляды разных ученых на категории: «творческая компетентность», «художественная компетентность», «художественно-эстетическая компетентность», «эстетическая компетентность» педагога, в различных областях изобразительного искусства. Рассмотрены смежные понятия: «художественное творчество», «художественная деятельность», «художественно-творческий процесс», «художественный вкус», «художественно-творческая активность». Представлено авторское определение художественно-творческой компетентности учителя изобразительного искусства.
Ключевые слова: художественное творчество, творческая компетентность, художественная компетентность, эстетическая компетентность, художественно-творческая компетентность, учитель изобразительного искусства.

Semenova O.V.
Uman State Pedagogical University named after Pavlo Tychina

STRUCTURAL COMPONENS OF ART CREATIVE COMPETENCY

Summary
In the article the concept of art competency is analyzed and defined. The views of different scientists on the categoris: «creative competency», «art competency», «art-aesthetic competency», «aesthetic competency» of the teacher, in different scheres of fine arts are considered. It is proved that these concepts are the foundation of the structure of art-creative competency. The related concepts of art creative competency of a specialist of fine arts such as «art creativity», «art creative process», «art taste», «art creative activity». The author's definition of art-creative competence of a teacher of fine arts. The views of different authors in the determining of art and creative competency in various fields of art and pedagogy are considered.
Art-creative competency of a teacher of fine art is the ability of continuous enriching of the peculiar visual experience, development of aesthetic taste and special abilities, updating of knowledge, improvement of skills and abilities in art shaping by means of composition in the practice of active producing original in content, technically skilled and objectively worth-while works that become a solid foundation for achieving hights of art-pedagogical professionalism.
Keywords: creativity, art creativity, creative competency, art competency, art-aesthetic competency, art creative competency, teacher of fine arts.

УДК 351.376.614.8

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ПРАЦІВНИКІВ ПІДРОЗДІЛІВ ОПЕРАТИВНО-РЯТУВАЛЬНОЇ СЛУЖБИ ЦИВІЛЬНОГО ЗАХИСТУ ДЕРЖАВНОЇ СЛУЖБИ УКРАЇНИ З НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЙ

Стельмах О.В.
Львівський державний університет безпеки життєдіяльності
Скриньковський Р.М., Харук К.Б.
Львівський університет бізнесу та права

У науковій статті проведено теоретичний аналіз проблематики професійної освіти рятувальників в Україні та закордоном. Визначено специфіку їх професійної діяльності. Розкрито особливості підготовки працівників підрозділів оперативно-рятувальної служби цивільного захисту державної служби України з надзвичайних ситуацій з урахуванням психологічної складової професійної освіти рятувальників. Охарактеризовано найважливіші внутрішні передумови, які визначають ефективність самовиховання майбутніх рятувальників. Встановлено що екстремально-професійні навички й уміння формуються в процесі вивчення спеціальних курсів і дисциплін.
Ключові слова: професійна освіта, екстремально-професійна діяльність, професійно-важливі якості, рятувальник, морально-психологічна підготовка.

Постановка проблеми. Професійна екстремальна діяльність – це специфічний вид суспільно-важливої, але небезпечної для здоров'я та життя діяльності, яку виконують у екстремальних ситуаціях спеціально підготовлені кадри [3]. Особливостями професійної діяльності пожежних-рятувальників є виконання професійного завдання в екстремальних умовах; висока відповідальність за порятунок людей, матеріальних цінностей, локалізацію й ліквідацію надзвичайних ситуацій; дефіцит часу на переробку інформації, яка надходить, ухвалення рішення та виконання необхідних дій; високий рівень нервово-психічної напруги, підвищені фізичні навантаження та ін.

Вищезазначені умови діяльності пожежного-рятувальника визначають підвищені вимоги не тільки до стану здоров'я, фізичної підготовленості, але й до його індивідуально-психологічних особливостей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Багато українських військових психологів вказують на ефективність єдності домінуючих функції навчання і виховання у формуванні особистості майбутніх офіцерів. У процесі навчання переважає формування наукових уявлень, понять, законів, теорій відповідних умінь і навичок. У змісті виховання курсантів переважає формування норм, правил, ідеалів, соціально-значимих відносин, ціннісних орієнтацій, установок, мотивів, способів і правил поведінки.

Формування особистості професіонала у процесі оволодіння екстремально-професійною діяльністю не зводиться лише до розвитку її операційної сфери у вигляді накопичення знань, вмінь і навичок, а припускає формування складних психічних систем регуляції її соціальної поведінки, про що свідчать результати досліджень Л. С. Виговського, О. Н. Леонтьєва, С. Л. Рубінштейна та ін. Істотну роль відіграє розвиток уявлень про явища, які пов'язані з основними закономірностями професійного становлення [2]. Вони дозволяють виявити фактори регуляції його динаміки, і на цій основі усвідомити себе суб'єктом професійної діяльності, зрозуміти її соціальну значущість. Це входить в комплекс необхідних умов ефективного формування особистості й досягнення такого рівня розвитку професійно значущих психічних якостей, структур і механізмів регуляції поведінки, які необхідні для досягнення високого рівня професійної діяльності.

Вітчизняний психолог М. І. Варій стверджує, що процеси навчання і виховання одночасно впливають на свідомість, діяльність, відносини, волю та емоції курсантів [6]. Процес навчання формує свідомість особистості, а процес виховання звернений до відносин, дій та емоцій.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Провівши аналіз результатів досліджень вітчизняних та зарубіжних науковців встановлено, що успішне виконання завдань з порятунку людей та ліквідації надзвичайних ситуацій різного характеру безпосередньо залежить від рівня психологічної та фізичної підготовленості рятувальників [2; 4].

Мета статті. Метою роботи є розкриття особливостей підготовки працівників підрозділів оперативно-рятувальної служби цивільного захисту державної служби України з надзвичайних ситуацій, з урахуванням психологічної складової професійної освіти рятувальників.

Виклад основного матеріалу. Виховна роль впливу на формування майбутніх фахівців належить особистому прикладу керівника. Особливості взаємодії суб'єктів та об'єктів у процесі виховання полягає в тому, що вихованці специфічно сприймають і реагують на ці впливи вихователів. Проте ці впливи діють не лише на свідомий, але й на підсвідомий рівень, незалежно від бажання курсанта, вносячи туди зміни, які у новому контексті впливають на їх свідомість.

Український вчений М. М. Козяр зазначає, що поряд із навчанням і вихованням, де здійснюється процес морально-психологічної підготовки, коли формуються і закріплюються необхідні якості для службової діяльності фахівцями виховних структур здійснюється психологічна підготовка, відбувається накопичення уявлень про екстремальну ситуацію та адаптація до неї, загартовуються професійні якості, що дозволяє їм проявитися в нових незвичайних умовах, здобувається досвід

© Стельмах О.В., Скриньковський Р.М., Харук К.Б., 2015

саморегуляції в умовах небезпеки – навички аутогенного й ідеомоторного тренування [4].

Слід звернути увагу на вплив самовиховання у особистісному розвитку майбутніх рятувальників. До числа найважливіших внутрішніх передумов, які визначають ефективність самовиховання курсантів, відносяться потреби і мотиви, що спонукають курсантів до роботи над собою; розвитку самосвідомості та самокритичності, які дозволяють об'єктивно оцінити свої переваги і недоліки; почуття самоповаги, яке надихає і не дозволяє відставати від інших; розвиток сили волі; активна, цілеспрямована, систематична робота та свідома установка на різнобічне самовиховання.

Підготовка кваліфікованих фахівців безпеки життєдіяльності реалізовується методологією навчання, переходом від репродуктивного характеру засвоєння знань, умінь та навичок, націленого на запам'ятовування й відтворення знань курсантами, на продуктивно-творчий характер навчання, в основі якого лежить діяльність курсанта із засвоєння, здобування та застосування знань [1]. Перспективним напрямом реалізації такого підходу є застосування інформаційно-комунікаційних технологій: аудиторне навчання; психолого-тренувального центру; дистанційне навчання; бібліотечні технології; телекомунікаційні технології; серверні технології; геопросторові технології, як засобів формування професійної компетентності фахівців цивільного захисту.

Під час навчання майбутніх рятувальників, особливу увагу приділяють фізичній підготовці, від якої залежить успішне виконання роботи [8]. Недостатній рівень фізичної підготовки збільшує ризик виникнення травм при виконанні поставлених завдань, що може сприяти утворенню небезпечної ситуації як для життя, так і для здоров'я. Недостатня фізична підготовка знижує загальну ефективність роботи працівників пожежно-рятувальних підрозділів.

А. А. Деркач у своїх дослідженнях акцентує увагу на використанні ділової гри у професійній підготовці курсантів, що забезпечує вирішення багатьох завдань одночасно [2]: створити умови для глибокого, повного засвоєння навчального матеріалу, вирішення навчальних і професійних проблем; сприяти інтенсифікації навчальної діяльності курсантів та надати можливості проведення аналізу професійних ситуацій; сформувати і забезпечити досвід виконання професійних функцій і методології подолання різноманітних проблем.

Ділова гра в процесі навчання підвищує інтерес до проблеми, яка моделюється і відіграється, формує реальну самооцінку учасників і накопичує досвід правильної оцінки можливих реальних ситуацій і навичок прийняття рішень, що сприяє отриманню інформації заснованої на конкретних прикладах.

Досвід екстремально-професійної підготовки певною мірою накопичено і за кордоном. Так, у Німеччині підготовка спеціалістів пожежно-рятувальних сил розвинена надзвичайно добре [5]. Фактично кожна федеральна земля має свої пожежні школи чи інститути. Такі навчальні заклади, як правило, мають статус державних. Навчання в пожежних школах передбачає теорію та практику, причому, дуже велику увагу приділяють саме практичним заняттям.

У Польщі засади і систему підготовки рятувальників і менеджерів у кризових ситуаціях розробляють відповідно до місця, умов і рівня складності кризової ситуації [9]. Значний вплив здійснюють моральні і правові аспекти, які пов'язані з моральною та правовою відповідальністю. У системі беруть участь не лише професіонали, а й добровольці як приватного, так і громадського сектора.

Підготовку особового складу рятувальної служби у Франції здійснює Управління цивільної безпеки [7]. До якого входять: Національний навчальний центр, Вища національна школа пожежників, Навчальний центр протипожежного захисту в Парижі, а також 12 міжрегіональних центрів, 30 міжрегіональних шкіл пожежників, професійні групи для порятунку в горах, на воді, приватні асоціації, які працюють для пропаганди роботи рятувальної служби.

У США існує два типи вогнеборців [4]: вогнеборці лісових пожеж і ті, які працюють у межах міста. Головна вимога до вогнеборців лісових пожеж – здатність перебувати та працювати тривалий час за межами приміщення.

Білоруський вчений М. І. Дронь досліджуючи технологію моделювання професійної підготовки курсантів, визначив одну з найважливіших дидактичних умов професійної підготовки курсантів – смислову організацію навчального матеріалу, перекодування професійно значимої інформації та уявлення її у вигляді інформаційних моделей [7]. Які дають можливість оперативно та якісно працювати з інформацією практичного характеру і дозволяє активізувати процес професійної підготовки за допомогою наочної діяльності. Основними класами інформаційних моделей є: наочні (картинні) моделі, абстрактні знакові моделі (друкований текст), графічні моделі (графік, діаграма) і комбіновані моделі.

Діяльність в екстремальних умовах окреслює такі завдання: необхідність спостерігати, аналізувати, оцінювати, усвідомлювати, приймати рішення, запобігти, діяти, приймати і передавати інформацію, взаємодіяти, допомагати колегам, контролювати сили і перебіг надзвичайних ситуацій. Для ефективного виконання завдань потрібні спеціальні вміння і навички, які формуються під час багатоаспектної спеціальної екстремально-професійної підготовки.

Під час навчання у ВНЗ України курсанти проходять курс «Спеціальної психологічної підготовки», який передбачає опанування психологічних знань про поведінку і діяльність в екстремальних умовах, формування навичок і вмінь керування власними емоціями та поведінкою [4]. Підготовку проводять на базі навчальних кабінетів, спортивних майданчиках, в залах, на смугах екстремальних перешкод, майданчиках-моделях тощо. Для реалізації завдань базової спеціальної екстремально-професійної підготовки використовують сукупність різних методів, організаційних форм і технологій. Найефективніші з них: свідоме, осмислене багаторазове повторення певних дій і прийомів, які поступово ускладнюються з метою формування, закріплення та удосконалення практичних навичок і вмінь.

Відтак, найбільш масштабним за формою та максимально наближеним до реальності є тактич-

не навчання курсантів. Його проводять не в звичайній аудиторії, а на місцевості – полігонах і реальних об'єктах. При цьому відбуваються реальні дії, часто з імітаторами різних перешкод, спецзасобів тощо. Полігон, як правило, складається із: навчального містечка, смуги перешкод, майданчика для емоційно-вольових вправ, майданчика-моделі екстремальних ситуацій тощо [4]. Завдання курсантів полягає в тому, щоб у найкоротший термін успішно подолати всі перешкоди. Вправи на смузі ускладнюються тим, що її треба пройти без відпочинку кілька разів у прямому і зворотному напрямках, групою з перенесенням «пораненого», з імітацією вогню, диму, різких запахів, газів, шумових ефектів, крику, вибухів, руйнувань тощо.

Ю. О. Приходько досліджуючи психологічні чинники успішності професійної діяльності рятувальників, зазначив, що у пожежних-рятувальників необхідна наявність таких професійно важливих якостей [1], які характеризують психічні процеси: здатність зберігати працездатність в умовах аварійної ситуації при впливі стресогенних факторів; фізична сила й витривалість, необхідні й достатні для виконання професійних дій, операцій, нормативів в особливих умовах діяльності; гарна координація рухів рук і ніг, спритність, здатність до виконання складних рухових актів; висока швидкість моторного реагування на сигнали; здатність швидко перемикати увагу від одного об'єкта діяльності до іншого, або від однієї операції до іншої; стійкість уваги в часі в особливих умовах діяльності; спроможність до просторової орієнтації; гарна оперативна зорова пам'ять; ясна, чітка розбірлива мова; гарний рівень розвитку практичного і оперативного мислення; розвинене наочно-образне мислення.

Вчені Билан Д. А. та Белкин Д. С. стверджують, що однією з важливих якостей курсантів є впевненість [7]. Відсутність впевненості в собі складає психологічну проблему. Впевненість у собі можна описати як позитивне відчуття себе і віру в свої можливості. Щоб стати впевненим у собі потрібно мати адекватну самооцінку, вірити у свою успішність, ставити багато цілей і вибирати адекватні засоби для їх досягнення. Кожен повинен розуміти, що саме він несе особисту відповідальність за стан справ у своїй організації і не повинен звинувачувати всілякі обставини, тим більше своїх підлеглих.

Висновки і пропозиції. Аналіз показує, що будь-яка професійна діяльність реалізується на базі системи професійно важливих якостей. Одночасно слід підкреслити, що вимоги до якості професійної освіти рятувальників постійно зростають, адже саме від професійно значущих якостей рятувальників і від успішності їх роботи залежать кількість врятованих життів і розмір сукупного збитку від аварій і катастроф.

Список літератури:

1. Бут В. П. Формування професійно важливих якостей газодимозахисників-рятувальників МНС України: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.09 «Психологія діяльності в особливих умовах» / В. П. Бут. – К., 2008. – 20 с.
2. Васильєв С. П. Психологічні особливості саморегуляції курсантів в період адаптації до умов навчання у цивільному вищому навчальному закладі / Сергій Васильєв // Шевченківська весна: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції студентів, аспірантів та молодих вчених, присвяченої 60-річчю Великої Перемоги [Гуманітарні науки] / за заг. ред. проф. О. К. Закусила. – К.: Логос, 2005. – Вип. III: у 2-х част. – Ч. 1. – С. 14–16
3. Грибенюк Г. С. Основи практичної психології рятівника: [посібник для курсантів (слухачів), студентів вищих навчальних закладів МНС України] / Г. С. Грибенюк. – Черкаси: Черкаський інститут пожежної безпеки ім. Героїв Чорнобиля МНС України, 2005. – 290 с.
4. Козяр М. М. Теоретичні та методичні засади професійної підготовки особового складу підрозділів з надзвичайних ситуацій: дис. доктора пед. наук: 13.00.04 / М. М. Козяр. – К., 2005. – 532 с.
5. Лефтеров В. О. Проблема особистісного та професійного розвитку в психологічній науці / В. О. Лефтеров // Актуальні проблеми психології: [збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України]; за ред. С. Д. Максименка – К.: Логос, 2007. – Т. 7, вип. 14: Екологічна психологія. – С. 163–168.
6. Проблемы формирования профпригодности специалистов / Под ред. Ю. М. Забродина. – М.: Экономика, 1985. – 244 с.
7. Психология профессиональной подготовки в вузе / Ред. Иващенко Ф. И. и др. – Минск, 1982. – 230 с.
8. Черкашин А. І. Формування емоційної стійкості фахівця пожежної охорони до впливу стрес-факторів підвищеної інтенсивності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / А. І. Черкашин. – Харків, 1995. – 24 с.
9. Jobe J. B. Risk taking as motivation for volunteering for a hazardous experiment / J. B. Jobe, S. H. Holgate, T. A. Scrapansky // Journal of Personality, 51, 1983, 95-107.

Стельмах О.В.
Львовский государственный университет безопасности жизнедеятельности
Скриньковський Р.Н., Харук Е.Б.
Львовский университет бизнеса и права

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ РАБОТНИКОВ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ ОПЕРАТИВНО-СПАСАТЕЛЬНОЙ СЛУЖБЫ ГРАЖДАНСКОЙ ЗАЩИТЫ ГОСУДАРСТВЕННОЙ СЛУЖБЫ УКРАИНЫ С ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ СИТУАЦИЙ

Аннотация
В научной статье проведен теоретический анализ проблематики профессионального образования спасателей в Украине и за рубежом. Определены особенности профессиональной деятельности пожарных-спасателей. Раскрыты особенности подготовки работников подразделений оперативно-спасательной службы гражданской защиты государственной службы Украины по чрезвычайным ситуациям с учетом психологической составляющей профессионального образования спасателей. Определены важнейшие внутренние предпосылки, которые определяют эффективность самовоспитания будущих спасателей. Исследовано что экстремально профессиональные навыки и умения формируются в процессе изучения специальных курсов и дисциплин.
Ключевые слова: профессиональное образование, экстремально-профессиональная деятельность, профессионально-важные качества, спасатель, морально-психологическая подготовка.

Stelmach O.V.
Lviv State University of Life Safety
Skrynkovskyy R.M., Kharuk K.B.
Lviv University of Business and Law

SPECIAL ASPECTS OF TRAINING OF OPERATIONAL-RESCUE PERSONNELS OF CIVIL PROTECTION SERVICE OF UKRAINE FOR EMERGENCIES

Summary
In the scientific article the theoretical analysis of the problems professional education rescuers in Ukraine and abroad is conducted. The features of professional fire-rescue workers activity is determined. Special aspects of training of operational-rescue personnels of civil protection service of Ukraine for emergencies considering psychological component of professional education of rescuers is disclosed. The major internal conditions that determine the effectiveness of future self-rescuers is determined. It is established that extreme-skills and abilitys are formed in the study of special subjects and courses.
Keywords: professional education, extreme-professional activity, professional-important qualities, rescuer, moral and psychological preparation.

УДК 378.147

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОТИВАЦІЇ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІКИ

Толмачова І.М.
Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»

У статті проаналізовано дидактичні аспекти формування професійної мотивації у майбутніх учителів початкових класів у процесі вивчення навчальної дисципліни «Педагогіка». Схарактеризовано теоретичні положення, що виступають науковою основою даної роботи. Описано відповідні дидактичні умови. Провідною є ідея відображення у змісті роботи зі студентами потреб майбутньої професійної діяльності у школі першого ступеня та систематичного використання форм та методів, що забезпечують суб'єкт-суб'єктну взаємодію учасників освітнього процесу у ході професійно-педагогічної підготовки. Представлено досвід організації даної роботи.

Ключові слова: професійно-педагогічна підготовка, майбутній учитель початкових класів, професійна мотивація, дидактичні аспекти, педагогіка.

Постановка проблеми в загальному вигляді і її зв'язок з важливими науковими й практичними завданнями. Модернізація системи вищої освіти України, її адаптація до вимог Болонського процесу та сучасні умови організації освітнього процесу у середніх загальноосвітніх навчальних закладах обумовлюють нові вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Одним із напрямів роботи педагогічного вищого навчального закладу (ВНЗ) стає переорієнтація процесу навчання з предметного на мотиваційний аспект. Дане завдання є принципово новим для системи вищої освіти України. Його розв'язання передбачає розробку та впровадження в практику роботи педагогічного ВНЗ комплексу відповідних заходів, які сприятимуть успішному формуванню професійної мотивації у майбутніх учителів із перших днів навчання.

Цілеспрямоване формування професійної мотивації сприяє своєрідному поєднанню студентів із процесом та результатами навчання, безпосередньо впливає на їхній особистісний розвиток упродовж всього навчання у педагогічному ВНЗ та подальше професійне становлення через запуск механізму професійного самовизначення та саморозвитку.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У науковій літературі представлено низку досліджень і розробок, які відображають певні аспекти вирішення питання формування професійної мотивації у майбутніх спеціалістів. Зокрема, здійснено психосемантичний аналіз мотивації навчання студентів технічних і гуманітарних напрямів підготовки (О. Кочарян, Є. Фролова, В. Павленко). Виявлено динаміку змін мотивів навчання майбутніх спеціалістів на різних курсах (Н. Бордовська, А. Реан, П. Якобсон та ін.). Досліджено мотиваційну сферу майбутніх учителів у процесі професійного становлення (О. Дубасенюк, Т. Семенюк, О. Антонова). Обґрунтовано концепцію професійної мотивації студентів як фактору конкурентності на ринку праці (С. Єрохін, Ю. Нікітін, І. Нікітіна).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Інваріантною складовою професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя виступає базова педагогічна освіта. Однак, у результаті аналізу теоретичних досліджень та методичної літератури виявлено недостатню кількість розробок, спрямованих на визначення та реалізацію дидактичних засад процесу формування професійної мотивації у майбутніх учителів початкових класів у ході вивчення циклу дисциплін загально-професійної підготовки, зокрема, навчальної дисципліни «Педагогіка».

Саме недостатній ступінь розв'язання цієї проблеми та її важливість для організації ефективної професійно-педагогічної підготовки у педагогічному ВНЗ складають актуальність цієї розвідки та зумовлюють вибір теми дослідження.

Мета статті – схарактеризувати дидактичні аспекти формування професійної мотивації у майбутніх учителів початкових класів у процесі вивчення навчальної дисципліни «Педагогіка».

Виклад основного матеріалу. Вирішення завдання цілеспрямованого формування у майбутніх учителів початкових класів професійної мотивації обумовлює теоретико-методологічне переосмислення досягнень дидактики вищої школи, наповнення її особистісним змістом і цінностями майбутньої професійної діяльності.

Мотивація – складний психолого-педагогічний феномен. На думку науковців, мотивація виступає безперечним чинником організації діяльності, що забезпечує її ефективність та смислову забарвленість.

У свою чергу, професійна мотивація – це сукупність чинників і процесів, які відбиваючись у свідомості, спонукають особистість до вивчення та ефективної реалізації професійної діяльності. Це – внутрішній спонукальний чинник професіоналізму фахівця, його продуктивної професійної діяльності [1]. Професійна мотивація – цілісне, складне особистісне утворення, інтегративна властивість особистості, що є складником системи її ціннісних орієнтацій та, певним чином, забезпечує пошук смислу професійної діяльності та ефективних шляхів його реалізації.

Даний вид мотивації формується у ході навчально-пізнавальної діяльності майбутніх спеціалістів, яка є полімотивованою. Дослідники вважають, що пізнавальні й професійні мотиви в навчальній діяльності студентів тісно пов'язані один із одним і підвищують її продуктивність. Професійні мотиви порівняно з пізнавальними

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

© Толмачова І.М., 2015

інтенсивніше впливають на ефективність навчальної діяльності, тому бажано, щоб професійні мотиви були провідними в ієрархії мотивів студентів [5]. Виявлено, що на шляху професіоналізації майбутнього фахівця відбуваються вагомі зміни в його мотиваційній сфері, причому, важливим етапом є момент «прийняття» професії і отримання особистісного «вищого» смислу в майбутній професійній діяльності. Тоді навчальна діяльність студента отримує для нього більшу привабливість й стимулює його активність в отриманні знань саме в цій професії.

Виходячи з цього, в ході професійно-педагогічної підготовки дуже важливо цілеспрямовано впливати на підвищення в структурі мотивів студентів питомої ваги професійних мотивів.

У Комунальному закладі «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради майбутні вчителі початкової школи (спеціальність 6.010102 «Початкове навчання», освітньо-кваліфікаційний рівень «бакалавр») вивчають педагогіку з першого по четвертий рік підготовки. Отже, існує необхідність та можливість забезпечення процесу формування у студентів стійкої професійної мотивації.

Стисло схарактеризуємо теоретичні положення, що виступають науковим підґрунтям для визначення дидактичних аспектів даної роботи.

Педагогічні дисципліни є основою для вивчення фахових методик та проходження педагогічної практики. Навчальні програми, в тому числі з педагогіки, повинні відображати тезаурус знань, уміння, досвід творчої діяльності, досвід емоційно-ціннісного ставлення до дійсності, міжсуб'єктні взаємодії. При відборі змісту навчально-виховної підготовки студентів із педагогічних дисциплін необхідно спиратися на сучасні теоретико-методологічні концепції особистісно-діяльнісного напряму, національну і зарубіжну демократичну педагогічну спадщину [2]. Важливо відображати у змісті роботи потреби майбутньої професійної діяльності у відповідних типах навчальних закладів. Актуальною є трансформація традиційного навчального процесу у педагогічному ВНЗ в особистісно орієнтований через забезпечення змін у засобах педагогічної комунікації, формах та методах педагогічної взаємодії. Доречно враховувати в ході професійно-педагогічної підготовки професіограму вчителя початкових класів.

Ми погоджуємося з думкою Л. Коваль про те, що розвиток професійної мотивації в умовах особистісно зорієнтованої парадигми означає «не привнесення» в особистість готових мотивів, а створення таких умов, при яких необхідні мотиви формувалися б шляхом включення студентів у взаємодію між собою, викладачем і пізнавальним змістом навчального предмета [4].

У науковій літературі запропоновано низку дидактичних умов забезпечення стійкої професійної мотивації у студентів: професіоналізм викладача; ставлення до студента як до компетентної особистості; сприяння самовизначенню студента; організація навчання як процесу пізнання; використання методів стимулювання навчально-пізнавальної діяльності; усвідомлення найближчих та кінцевих цілей навчання; професійна спрямованість навчальної діяльності; доступність змісту навчального матеріалу; формування (і підтримування) прагнень студентів виявити і ствердити себе через навчально-професійну діяльність [3].

Вважаємо, що дану групу педагогічних умов доцільно доповнити наступними: врахування домінуючих мотивів навчання студентів залежно від року навчання; організація суб’єкт-суб’єктної взаємодії викладача та майбутніх учителів початкових класів; проблематизація змісту навчальних занять; залучення студентів до створення та використання особливих освітніх продуктів, які пов’язані з оволодінням ними педагогікою.

Формування у майбутніх учителів початкових класів професійної мотивації у процесі вивчення навчальної дисципліни «Педагогіка» – складний, довготривалий і багатоаспектний процес.

Схарактеризуємо основні напрями такої роботи.

В ході вивчення «Педагогіки» аналіз основних понять даної науки, зв’язків між ними та процесів, що відбуваються у сучасній школі першого ступеня, організовано декілька разів, адже вони входять до структури багатьох модулів. При цьому, за нашими спостереженнями, поступово істотно змінюється та удосконалюється розуміння майбутніми вчителями їх суті та ефективних шляхів реалізації у ході педагогічної діяльності.

Детальне ознайомлення студентів із майбутньою педагогічною діяльністю та з сучасними вимогами до знань, умінь, навичок та якостей особистості вчителя початкових класів відбувається через вивчення робіт педагогів-класиків, створення картотеки висловів про вчителя, перегляд та обговорення фрагментів уроків та виховних справ, організацію та проведення круглих столів, проведення майстер-класів із педагогами-новаторами, тощо.

Задля розуміння та прийняття студентами сучасної моделі особистості успішного фахівця-освітянина здійснюється спостереження студентів за професійною діяльністю вчителів, цілеспрямоване ознайомлення з передовим досвідом роботи у початковій школі та професіограмою вчителя початкових класів, організовано групові роботи зі складання та обговорення певних моделей, запропоновано створення синквейнів.

Наведемо приклад синквейну «Сучасний педагог», написаного студенткою третього курсу Марією І. у ході вивчення теми «Методична робота в школі» з розділу «Школознавство»:

Сучасний педагог.
Людяний, розумний.
Виховує, розвиває, навчає.
Майстер своєї справи.
Взірець.

Із метою забезпечення проблематизації навчального змісту, набуття майбутніми вчителями початкових класів досвіду пояснення й аргументації своєї точки зору нами організовано аналіз проблемних питань (Сучасний школяр: людина, яку навчають, чи людина, яка навчається? Чи можливо забезпечити успішність у навчанні для кожного молодшого школяра, незалежно від рівня його розумових здібностей? У чому виявляються сучасні погляди на особистість молодшого школяра? Як буде розвиватися педагогічна професія у XXI сторіччі?). Студентам четвертого курсу запропоновано сформулювати проблемні питання та провести фрагменти занять із обговорення.

Розвиткові позитивної «Я-концепції» та адекватної і стійкої самооцінки студентів як суб'єктів професійної діяльності сприяє створення ними портфоліо в процесі вивчення «Педагогіки».

Суб'єкт-суб'єктна взаємодія в процесі вивчання «Педагогіки» здійснюється через залучення майбутніх учителів початкових класів до планування практичних занять та проведення їх фрагментів (із подальшим аналізом).

Стимулювання прагнення до самовиховання майбутніх учителів початкових класів забезпечується через виконання ними системи завдань. Наприклад, студенти формулюють тези щодо важливості самовиховання в житті сучасного вчителя, в групах обговорюють основні шляхи становлення вчителя-майстра, а потім складають власну програму професійного самовдосконалення.

Важливим аспектом роботи стає підтримання допитливості й «пізнавального» психологічного клімату в студентській академічній групі в ході вивчення «Педагогіки». Задля цього майбутнім учителям запропоновано на основі спостережень за взаєминами між дітьми, вчителями та батьками, перегляду телепрограм, ознайомлення з педагогічною пресою добирати матеріал для подальшого колективного обговорення.

Формуванню в студентів ієрархії ціннісних орієнтацій, що пов'язані з майбутньою професійною діяльністю, сприяє виконання ними творчих завдань. Наприклад, у ході вивчення теми «Урок як основна форма організації навчання» (рефлексивно-оцінний етап) з розділу «Теорія освіти та навчання» майбутні вчителі познайомилися з рекомендаціями Ш. Амонашвілі щодо організації та проведення уроків у школі першого ступеня. Потім вони розробили фрагменти уроків, у яких реалізували певні поради видатного педагога та сформулювали тези щодо доцільності добору змісту та форм роботи з молодшими школярами у запропонованому варіанті роботи.

Підсилення практичної спрямованості підготовки студентів здійснюється шляхом розв'язання майбутніми вчителями початкових класів педагогічних задач за кожною темою, залучення студентів до добору таких задач за певними темами (з подальшим проведенням ними фрагментів практичних занять), аналізу педагогічних ситуацій, що виникають у майбутніх учителів у ході безвідривної педагогічної практики. Декілька практичних занять було проведено з використанням методу ділової гри. Наприклад, у ході вивчення теми «Керівництво навчально-виховною роботою школи» з розділу «Школознавство» студенти підготували та провели педагогічну раду за темою «Педагогічні шляхи формування ключових компетентностей в учнів початкової школи».

Сучасними навчальними планами передбачено велику кількість годин самостійної роботи студентів у ході вивчення «Педагогіки». Якісне забезпечення самостійної роботи зумовлює необхідність розробки комплексу завдань за кожною темою курсу. Зокрема, для індивідуальної науково-дослідницької роботи нами запропоновано теми, що допомагають майбутнім учителям початкових класів докладно проаналізувати певні проблеми, які відносно нещодавно стали об'єктом наукових досліджень та мають велике практичне значення («Сучасний учень початкової школи та комп'ютер», «Як зробити урок цікавим для учня шестирічного віку», «Самостійність молодшого школяра під час виконання домашніх завдань», «Гіперактивна дитина: особливості поведінки та допомога дорослих», «Початкова школа як середовище розвитку молодшого школяра» тощо).

Запроваджено проведення студентських науково-практичних конференцій із актуальних проблем організації освітнього процесу в школі першого ступеня за участі професорсько-викладацького складу кафедри педагогіки та психології та студентів факультету початкової освіти («Шестирічна дитина в школі», «Як допомогти молодшому школяреві успішно вчитися», «Використання мультимедійних засобів в освітньому просторі початкової школи», «Виховання сучасного молодшого школяра: проблеми, досвід, перспективи» тощо). Залучення великої кількості студентів до участі у науково-практичних конференціях сприяє подальшому формуванню в майбутніх учителів поняття про сучасні підходи до організації освітнього процесу в початковій школі, набуттю ними досвіду підготовки доповідей та публічних виступів.

За нашими спостереженнями, в ході аудиторної та позааудиторної роботи у студентів формується комплекс педагогічних умінь, необхідних їм у майбутній професійній діяльності, а саме: проектувальних, конструктивних, комунікативних, організаторських.

Відзначимо, що процес забезпечення професіної мотивації у майбутніх учителів початкових класів у ході вивчення «Педагогіки» потребує цілеспрямованості, системності та систематичності, передбачає поступове збільшення кількості й підвищення рівня складності відповідних умінь та навичок, якими мають оволодіти студенти. З іншого боку, ефективність даної роботи залежить від рівня професійної майстерності викладача.

Висновки і пропозиції. Важливість реалізації сучасних вимог до професійно-педагогічної підготовки актуалізує проблему цілеспрямованого формування професійної мотивації у майбутніх учителів початкових класів. Вирішення даної проблеми зумовлює відображення у змісті роботи зі студентами у процесі вивчення навчальної дисципліни «Педагогіка» потреб майбутньої професійної діяльності у школі першого ступеня та систематичне використання форм, методів та засобів роботи, що забезпечують суб'єкт-суб'єктну взаємодію учасників освітнього процесу. Представлені нами дидактичні аспекти формування професійної мотивації у майбутніх учителів початкових класів у процесі вивчення навчальної дисципліни «Педагогіка» доповнюють теорію професійно-педагогічної підготовки студентів педагогічного ВНЗ.

Перспективу подальших наукових розвідок у цьому напрямі можуть становити педагогічні дослідження з метою вивчення впливу цілеспрямованого формування професійної мотивації на особистісний розвиток майбутніх учителів початкової школи; обґрунтування дидактичних засад даної роботи в ході вивчення інших предметів циклу дисциплін загально-професійної підготовки у педагогічному ВНЗ.

Список літератури:

1. Дитина – педагог: сучасний погляд. Психолого-педагогічні та соціальні аспекти сучасної дошкільної та початкової освіти: колективна монографія / за заг. ред. В. В. Докучаєвої. Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2010. – 492 с.
2. Дубасенюк О. А. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності: Монографія / О. А. Дубасенюк, Т. В. Семенюк, О. Є. Антонова. – Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. – 193 с.
3. Єрохін С. А. Концепція професійної мотивації студентів як фактору конкурентності на ринку праці / С. А. Єрохін, Ю. В. Нікітін, І. В. Нікітіна. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http: // webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=3.%20%D0%84%D1%80%D0%BE%D1%85%D1%96%D0%BD
4. Коваль Л. В. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи: технологічна складова: монографія / Л. В. Коваль. – Донецьк: Юго-Восток, 2009. – 375 с.
5. Кочарян О. С. Структура мотивації навчальної діяльності студентів [Текст]: навч. посіб. / О. С. Кочарян, Є. В. Фролова, В. М. Павленко. – Х.: Нац. аерокосм. ун-т ім. М. Є. Жуковського «Харк. авіац. ін-т», 2011. – 40 с.

Толмачева И.М.
Коммунальное учреждение «Харьковская гуманитарно-педагогическая академия»

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПЕДАГОГИКИ

Аннотация
В статье проанализированы дидактические аспекты формирования профессиональной мотивации у будущих учителей начальных классов в процессе изучения учебной дисциплины «Педагогика». Охарактеризованы теоретические положения, которые выступают научной основой данной работы. Описаны соответствующие дидактические условия. Ведущей является идея отражения в содержании работы со студентами потребностей будущей профессиональной деятельности в школе первой ступени и систематического использования форм и методов, которые обеспечивают субъект-субъектное взаимодействие участников образовательного процесса в ходе профессионально-педагогической подготовки. Представлен опыт организации данной работы.
Ключевые слова: профессионально-педагогическая подготовка, будущий учитель начальных классов, профессиональная мотивация, дидактические аспекты, педагогика.

Tolmachova I.N.
Public Institution «Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy»

FORMATION OF PROFESSIONAL MOTIVATION OF FUTURE TEACHERS OF ELEMENTARY CLASSES IN THE COURSE OF STUDYING PEDAGOGY

Summary
In the article were analyzed the didactic aspects of the formation of professional motivation of future teachers of elementary classes in the course of studying educational discipline «Pedagogy». Author determined theoretical principles that serves as the scientific basis of this work. It was described the corresponding didactic conditions. The leading idea is displaying in the content of the needs of the students future careers at school first degree and systematic use of forms and methods that provide subject interaction of participants in the educational process in the course of professional pedagogical training. It was presented the experience in organization of this work.
Keywords: professionally pedagogical training, future teacher of elementary classes, professional motivation, didactic aspects, pedagogy.

УДК 37(477)(092)«18/19»

ОСВІТНЯ ДІЯЛЬНІСТЬ М. МАККАВЕЙСЬКОГО І ЙОГО ВПЛИВ НА РОЗВИТОК ПЕДАГОГІКИ ЯК НАУКИ

Хмельницька О.С.
Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди

У статті проаналізовано розвиток освіти в Україні в кінці XIX – на початку XX століття та діяльність вищих освітніх закладів з підготовки педагогічних кадрів. Досліджено освітню діяльність професора Київської духовної академії Миколи Корнилійовича Маккавейського на основі узагальнення педагогічної спадщини вченого, його публікацій, праць, програм. Виявлено, що М. Маккавейський вболівав за розвиток педагогіки як науки через дослідження її історичних аспектів, свою наукову та викладацьку діяльність. Вчений дбав про створення кафедри педагогіки та кабінету експериментальної психології у Київській духовній академії. Реформаторські погляди М. Маккавейського сприяли вдосконаленню кваліфікованої підготовки вчителів, виокремленню педагогіки в окрему галузь знань, створенню кафедри з цього предмета.
Ключові слова: Київська духовна академія, педагогіка, історія педагогіки, освіта, духовність, реформування освіти, кафедра педагогіки.

Постановка проблеми. Освіта сьогодні спрямована на збереження національної пам'яті, врахування багатовікової української культури, актуалізації морального і світоглядного вчення педагогів минулого. Актуальними є педагогічні здобутки професорів Київської духовної академії, орієнтовані на віру і духовний ідеал, що реалізується через якісний педагогічний вплив на становлення особистості. Дослідивши і проаналізувавши, освітню діяльність професора Київської духовної академії Миколи Корнилійовича Маккавейського можна почерпнути багато традицій і ідей виховання, які, можливо, через історичні обставини і елемент часу втратилися, проте сприяли розвитку педагогіки як науки на теренах України кінця XIX початку XX століття.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розвиток освіти в кінці XIX – на початку XX століття досліджували Н. Гупан, Н. Дем'яненко, П. Каптерєв, А. Павко, М. Ткачук та ін. Педагогічну діяльність викладачів Київської духовної академії таких як, Д. Богдашевський, М. Зайцев, П. Кудрявцев, П. Ліницький, М. Олесницький, П. Юркевич досліджено В. Аскочевським, В. Вихрущ, Н. Мозговою, Ф. Титовим. Окремі аспекти освітньої діяльності професора Київської духовної академії М. Маккавейського представлено в працях С. Кузьміної, Т. Твердохліб, В. Фазана, О. Черкасова, Н. Шип та ін.

Мета написання статті – проаналізувати стан розвитку освітньої системи і вищої педагогічної освіти в Україні кінця XIX – початку XX століття та дослідити вплив діяльності М. Маккавейського на розвиток педагогіки як науки.

Виклад основного матеріалу. У кінці XIX – на початку XX століття значний вплив на розвиток освіти мали соціально-економічні, політичні та культурні процеси, що відбувалися в державі, зокрема низка реформ: земська й освітня реформи (60-ті роки XIX ст.), становлення машинної індустрії (1869 р.), технічний переворот у державі (60-70-ті роки XIX ст.). Серед важливих історичних процесів цього періоду слід відзначити революцію (1905-1907 рр.), Першу світову війну (1914-1918 рр.), українізацію (1918-1921 рр.), які позначилися на розвитку освіти і держави загалом [14, с. 467].

До закладів освіти України цього періоду належали навчальні заклади духовного, реального, класичного спрямування, початкового, середнього і вищого рівнів. Закладами *початкової освіти* вважали елементарні школи й училища всіх відомств (церковнопарафіяльні, міністерські, земські, залізничні тощо), міські і сільські, що утримувалися скарбницею, товариствами або приватними особами. До закладів *середньої освіти* належали гімназії, семінарії і колегіуми. Закладами *вищої освіти* були університети, інститути й академії.

Аналіз історико-педагогічної літератури показав, що у XIX столітті засади вищої педагогічної освіти заклали класичні університети. Зокрема, на підросійській території України у середині XIX століття діяли Харківський університет і Київський університет Св. Володимира. У кінці XIX століття в Одеському навчальному окрузі створено Новоросійський університет [13, с. 100].

Для якісної підготовки кадрів для середньої школи при цих університетах відкривалися педагогічні інститути. Студенти, крім лекційних курсів із педагогіки й дидактики, відвідували практичні заняття з цих дисциплін, писали твори й оповідання на відповідні теми, читали пробні лекції, а також проводили уроки в середніх закладах освіти [13, с. 104].

У кінці XIX – на початку XX століття на західноєвропейських землях діяли Львівський і Чернівецький класичні університети. Підготовка студентів до педагогічної діяльності здійснювалася в них на відповідних факультетах та відділеннях [13, с. 109].

Університетська діяльність забезпечувалася відповідними статутами. Так статут, затверджений у 1863 році, виявився найпрогресивнішим з усіх університетських статутів дореволюційної Росії: ним університетам надана певна автономія, тобто право вибору вченою радою ректора, обрання професорів на конкурсній основі тощо. Проте стан вищої освіти в Україні залишався незадовільним, оскільки вищі навчальні заклади розташовувалися тільки у великих містах: Києві, Харкові, Одесі і Ніжині [17, с. 26].

© Хмельницька О.С., 2015

Кінець XIX ст. відзначився відкриттям Ніжинського історико-філологічного інституту кн. Безбородька (1875 р.), що готував учителів для класичних гімназій і передував вступу до університету, та заснування перших в Україні вищих жіночих курсів (1878 р.) при університеті Св. Володимира. В університеті Св. Володимира відновила діяльність кафедра педагогіки (1877 р.), де працювали видатні постаті Київської релігійно-філософської школи, як-от: С. Гогоцький, В. Іконников, М. Олесницький, П. Юркевич.

Крім того, навчання у закладах освіти на проросійській території здійснювалося тільки російською мовою. Цьому сприяв циркуляр виданий міністром внутрішніх справ П. Валуєвим у 1863 році, де вказувалося, що ніякої особливої малоросійської мови не було, немає і бути не може, а та мова, яку використовують малороси є російською, але дуже зіпсованою через вплив Польщі. Циркуляр забороняв видавати українською мовою навчальні книги для шкіл [1, с. 37].

Ліберальні тенденції статуту 1863 р. були нетривалими і в наступні роки освітня політика держави повернулася до реакційних позицій. Це відображено у статутах і положеннях 1870-х років, статутах університетів та духовних академій 1884-го року. Цей статут скасував автономність вищих навчальних закладів, посилив нагляд за життям і діяльністю викладачів та студентів, забороняв будь-які виступи студентства [4, с. 66-73].

Важливим осередком вищої освіти в Україні кінця XIX – початку XX ст., який готував педагогічні кадри для освітніх закладів духовного спрямування нижчого рівня, була Київська духовна академія, що сприяла становленню і розвитку вітчизняної педагогічної освіти, науки та культури. Філософсько-педагогічні ідеї професорів Київської духовної академії В. Завитневича, П. Ліницького, П. Кудрявцева, М. Маккавейського, М. Олесницького ґрунтувалися на гармонії розуму і віри, світогляду і способу життя в християнському служінні Істині [3, с. 197].

У Київській духовній академії, створеній 1818 року на базі Києво-Могилянської академії, педагогіка як навчальна дисципліна вводиться з 1867 р. Її викладання започатковує Микола Зайцев професор морального богослів'я. У 1873 р. (у зв'язку зі смертю М. Зайцева) продовжує читати цей предмет М. Олесницький. Згідно статуту 1884 р. цей предмет переводять на кафедру пастирського богослів'я. Педагогіку в Київській духовній академії М. Олесницький викладає до 1890 р. Після М. Олесницького педагогіку в Київській духовній академії викладає Микола Маккавейський.

Загалом курси педагогіки духовно-академічних філософів відрізнялися високим рівнем професійності, оскільки ґрунтувалися на глибокому знанні філософської літератури. Теорії виховання і освіти київських академістів створювалися у процесі православного переосмислення антропологічних ідей Платона, Аристотеля, Іммануїла Канта, Йоганна Фіхте, Фрідріха Шеллінга, Георга Гегеля, Йоганна Гербарта та ін. Київські професори були ерудованими в галузі філософії, психології, педагогіки, досконало знали праці західних науковців Фрідріха Бенеке, Германа Грефе, Адольфа Дістервега, Жана Жакото, Вільгельма Куртмана, Карла Раумера, Герберта Спенсера, Фрідріха Шварца і т.д. Таким чином, навчальні курси з педагогіки викладалися з урахуванням християнського світогляду, проблем, що виникали в історії розвитку освіти, методології викладання, історичних екскурсів тощо.

За роки роботи в Київській духовній академії М. Маккавейський підготував низку статей, промов, рецензій історико-педагогічні праці, в яких звертав увагу на історичний досвід організації шкіл, реформування шкільної освіти. Професор пропонував конкретні засоби, методи й форми навчання, шляхи вдосконалення навчально-виховного процесу, зокрема відкриття кафедри педагогіки у духовній академії і кабінету експериментальної психології. Важливе місце М. Маккавейський відводив духовному вихованню засобами релігії. Наголошував на необхідності фізичного та естетичного розвитку особистості дитини. Як свідчить аналіз наукових праць, учений свою увагу спрямовував на вивчення педагогічної діяльності відомих педагогів, а саме: І. Бецького, Я. Коменського, В. Ратке, Дж. Локка, Г. Спенсера, Л. Толстого, К. Ушинського [4, с. 491].

Педагогічні погляди М. Маккавейського співзвучні з думками про життя і щастя українських педагогів. Зокрема, у промові вченого «Дело жизни» (1899) пропагується ідея «сродної праці» Г. Сковороди. Педагог наголошує, що людина буде духовно багатою і щасливою лише тоді, коли виконує свою улюблену працю, живе за покликанням, знаходить своє призначення в житті, правильно обирає свій шлях. М. Маккавейський стверджує: якщо людина живе і працює не за покликанням, «не знайде вона насолоди в праці своїй; тяжким тягарем завжди буде здаватися їй життя, і не один промінь справжнього світла не осяє й не зігріє темний, холодний її шлях [6, с. 611]». Учений вважав, що кожен має свої нахили і здібності та, виявивши їх, може стати щасливим; обравши свою діяльність – здатний забезпечити власні духовні і тілесні потреби, приносити користь суспільству.

На зламі століть, дискутуючи щодо освітніх реформ, М. Маккавейський виступає як учений з ґрунтовними знаннями педагогіки і психології, педагогічним досвідом, особистою думкою та власною позицією. Серед праць вченого критики до видання К. Победоносцева «Новая школа» («Английская школа» (1899)), статті проф. А. Шостьїна «Зачем блуждать?» («Два слова в ответ неожиданному оппоненту» (1902)), видання педагога С. Рачинського «Absit Omen» («Современные педагогические блуждания» (1901)), рецензії до книг С. Миропольського «Очерк истории церковно-приходской школы от первого ее возникновения на Руси до настоящего времени» (1895), протоієрея А. Маляревського «Религиозное воспитание в семье. Энциклопедия семейного воспитания и обучения» (1899).

Після призначення міністром освіти генерала П. Ванновського (1901 р.) у Російській імперії розпочато нову шкільну реформу, що передбачала перехід від класичної до реальної освіти з єдиним для всіх навчальним планом. М. Маккавейський виступає проти панування однотипних

шкіл, вказує на необхідність існування кількох рівноправних типів шкіл класичного та реального спрямування, з перевагою давніх, нових мов і математики. Така диференціація, на думку вченого, дасть змогу самореалізовуватися учням з різними здібностями. За М. Маккавейським, навчальні предмети повинні варіюватися відповідно до типу школи, проте психологія і логіка мають бути обов'язковими предметами в середній школі [15, с. 122].

Початок XX ст. характеризується несприятливими для освіти умовами – це світова економічна криза, російсько-японська війна, які загострили суперечності в суспільстві. Зрештою проблеми, що нагромаджувалися й не вирішувалися, у 1905 році призвели до революційного вибуху, який підтримали ліберально налаштовані викладачі і студенти духовних навчальних закладів, невдоволені статутом 1884 р. Вони виступали за демократизацію освіти і надання академії автономних прав, зміну формулювання її завдань, вимагали надання випускникам права працювати поза церковно-релігійною сферою [16, с. 155].

У грудні 1905 року Рада затвердила проект нового статуту, що передбачав фактичне вилучення академії з-під влади Київської митрополії, її безпосереднє підпорядкування Синоду, а також виборність ректора й інспектора. До того ж Рада Київської духовної академії затвердила «Тимчасові правила» діяльності академії (1906 р.). Ці правила надали академії право на внутрішнє самоврядування.

Реформування освіти та підготовка нового статуту Київської духовної академії стали особливою темою для обговорення в освітніх колах на початку XX століття. М. Маккавейський на засіданні Ради Академії у лютому 1906 року висловлював власну думку щодо проблем підготовки педагогічних кадрів, створення кафедри педагогіки, реформування освітньої системи [9].

Одним з основних складників якісного розвитку та успішного реформування освіти М. Маккавейський вважав ефективну підготовку педагогічних кадрів для нижчих та середніх закладів духовного спрямування. «Щоб бути вихователем, недостатньо бути добрим християнином і неглупою людиною, а необхідні ще й особливі знання й особливе виховне мистецтво [11, с. 54]», наголошував педагог. Аналізуючи стан тогочасної освіти, М. Маккавейський зазначає, що до «кандидатур на посаду вчителя з окремого предмета, не висувають особливих вимог, крім диплома про закінчення відповідного курсу у вищому навчальному закладі і в цей курс може не входити жодна із галузей педагогічної науки [5, с. 32]». Учений стверджує, що «за таких умов майбутній педагог нічого не знатиме ні про фізіологічні особливості дитячої природи, ні про закони її розвитку, ні про відхилення від цих законів, про ідеали і завдання виховання, про методи і прийоми навчання, його не вважають за потрібне знайомити хоч би з методами викладання тих предметів, які читатиме в школі [5, с. 33]». Зі слів М. Маккавейського, саме викладання у вищих навчальних закладах педагогіки та методології наук сприяє виявленню покликання до педагогічної справи, формує у майбутніх вчителів здібності до неї.

На думку вченого, після закінчення академії лише частина студентів йде на «богослужіння до Церкви», а більшість береться за «виховну справу у середніх та нижчих школах свого відомства» і для них «особливе значення має академічний курс педагогіки [10, с. 217]». Аналізуючи проблему якості педагогічних кадрів, М. Маккавейський вимагає від учителя, крім педагогічної освіти і достатнього знання свого предмета, релігійної переконаності, моральності, старанності, добросовісності, культури і любові до дітей та своєї справи. За словами педагога, мова вчителя має звучати переконливо. Він повинен відповідати на запитання учнів чітко, зрозуміло, без вагань, категорично і рішуче. Крім того, слова вчителя мають не суперечити його поглядам та вчинкам. Справжній учитель, наголошує М. Маккавейський, повинен бути глибоко відданим своїй справі й мати відповідні розумові та моральні якості [7, с. 38-44].

М. Маккавейський вважав, що в духовних академіях виокремлення педагогіки у самостійну кафедру розширить можливості педагогічної освіти, необхідної тому, хто готує себе до служіння школі. Майбутньому педагогу, наголошує він, треба допомогти зорієнтуватися в галузі педагогіки – всебічно вивчити людську істоту, закони й умови її розвитку, такі шляхи і засоби впливу на цей розвиток, які б сприяли вільному розкриттю найкращих якостей індивіда, гармонійному поєднанню їх в цілісній християнській особистості. Найкращим засобом для цього М. Маккавейський називає «теоретичне висвітлення практичної галузі виховної справи», що поступово вносить у неї світло і прокладає кращі шляхи [12, с. 4]. Філософське значення, на думку професора, має викладання в академічних навчальних закладах історії педагогіки, оскільки лише на матеріалі історії виховання, а особливо педагогічної думки, на його критичному аналізі можна виховати по-справжньому самостійне мислення у майбутніх освітян [8, с. 238].

Працюючи у Київській духовній академії в кінці XIX на початку XX століття та дбаючи про збереження духовності у тогочасному суспільстві, головне місце у своїй діяльності М. Маккавейський відводив духовному вихованню на християнських засадах, яке слід починати з найменшого віку і здійснювати постійно і систематично. Вчений одним з першочергових завдань вважав формування любові до природи, людей, праці, дисциплінованості та чесності. Головні засоби морального виховання педагог вбачав у навчанні, переконанні, розумовій діяльності дітей, власному прикладі вчителя, батьків тощо [2].

М. Маккавейський намагався формувати науковий світогляд своїх вихованців, залучав їх до самостійних досліджень з тогочасної вітчизняної та зарубіжної історії педагогіки, написанням ґрунтовних магістерських робіт. Вчений вважав, що студенти повинні розуміти сутність науково обґрунтованих понять, особливості становлення та розвитку певних наукових відкриттів у їх історичному аспекті, знаходити перспективи нових наукових пошуків.

Висновки. Отже, основним завданням розвитку освіти і педагогіки, на думку вченого, була якісна і ґрунтовна педагогічна підготовка ви-

пускників вищих навчальних закладів, зокрема духовних академій, до діяльності в семінарія, училищах, духовних і світських школах. Вчений вважав, що розбудова процвітаючої держави можлива лише за умови правильного виховання і навчання підростаючих поколінь, формування особистісних якостей кожної людини. Він вимагав створити окрему від пастирського богослов'я кафедру педагогіки у Київській духовній академії, виділити більшу кількість годин на викладання педагогіки і методики різних предметів, проведення практичної роботи, клопотав про відкриття кабінету експериментальної психології. Перспективою подальших досліджень можуть стати аспекти порівняльної педагогіки у історико-педагогічній спадщині вченого.

Список літератури:

1. Багрій Т. В. Розвиток освіти і педагогічної думки на Переяславщині (початок XVIII – перша чверть XX століття): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Багрій Тетяна Володимирівна; ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький ДПУ імені Григорія Сковороди». Переяслав-Хмельницький, 2010. – 219 с.
2. Вихрущ А. В. Основи християнської педагогіки / А. В. Вихрущ [та ін.]. Тернопіль: Освіта, 1999. – 168 с.
3. Кузьміна С. Л. Київська духовна Академія XIX – початку XX ст. та її роль у розвиткові вітчизняної педагогічної культури та освіти / С. Л. Кузьміна // Труди київської духовної академії. – 2009. № 11. – С. 193–198.
4. Кузьміна С. Л. Філософія освіти і виховання в Київській академічній традиції XIX – поч. XX ст. / Кузьміна С. Л. – Сімферополь: Оріанда, 2010. – 552 с.
5. Маккавейский Н. К. Английская школа. По поводу издания К. П. Победоносцева: «Новая школа. М., 1898»: [рец.]. – Тип. Ун-та св. Владимира, 1899. – 33 с.
6. Маккавейский Н. К. Дело жизни. Слово в пяток третьей недели Великого поста. Произнесено в Киево-Братском храме 19 марта 1899 г. на пасии / Н. К. Маккавейський // Труды Киевской духовной академии. – 1899. – № 4. – С. 604–615.
7. Маккавейский Н. К. Древнееврейская школа / Н. К. Маккавейский // Труды Киевской духовной академии. – 1903. – № 9. – С. 3–48.
8. Маккавейский Н. К. Кафедра педагогики в духовных академиях. К вопросу о подготовке к учебно-воспитательному делу в духовной школе / Н. К. Маккавейский // Церковный весник. – 1906. – № 8. – С. 235–239.
9. Маккавейский Н. К. Особое мнение екстраординарного профессора Н. К. Маккавейского // Труды Киевской духовной академии. – 1906. № 8/9. – С. 275–286.
10. Маккавейский Н. К. Пастырское богословие и педагогика в курсе наук духовных академий. Два слова по поводу одного проекта / Н. Маккавейский // Труды Киевской духовной академии. – 1898. – № 2. – С. 204–224.
11. Маккавейский Н. К. Педагогика древних отцов и учителей Церкви: несколько мыслей о воспитании из древнеотеческих творений / Н. К. Маккавейский. – К.: Тип. Петра Барскаго, 1897. – 81 с.
12. Маккавейский Н. К. Педагогические воззрения графа Л. Н. Толстого / Н. К. Маккавейский. – К.: Тип. Горбунова И. И., 1902. – 63 с.
13. Павко А. І. Загальні риси й особливості підготовки педагогічних кадрів в університетах України у XIX – на початку XX ст. // Український історичний журнал. – 2010. № 4. – С. 99–115.
14. Рибалко І. К. Історія України: Дорадянський період / І. К. Рибалко. – Х.: Основа, 1991. – 607 с.
15. Твердохліб Т. С. Педагогічні погляди та діяльність М. Маккавейського / Т. С. Твердохліб // Педагогіка та психологія: зб. наук. праць. – Х.: Апостроф, 2011. – Вип. 39. – С. 120–128.
16. Ткачук М. Київська духовна Академія в освітянському «автономізаційному» русі поч. XX ст. // Київська академія. – 2007. – Вип. 4. – С. 151–165.
17. Черкасов О. В. Формування загальнотеоретичних основ дослідження історії освіти в Україні (друга половина XIX початок XX ст.): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Черкасов Олексій Володимирович. – К., 2004. – 198 с.

Хмельницкая Е.С.
Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический университет
имени Григория Сковороды

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ Н. МАККАВЕЙСКОГО И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИКИ КАК НАУКИ

Аннотация
В статье проанализировано развитие образования в Украине конца XIX – начала XX века и деятельность высших образовательных заведений по подготовке педагогических кадров. Исследовано образовательную деятельность профессора Киевской духовной академии Николая Корнилиевича Маккавейского на основе обобщения педагогического наследия ученого, его публикаций, трудов, программ. Обнаружено, что Н. Маккавейский заботился о развитие педагогики как науки через исследование ее исторических аспектов, свою научную и преподавательскую деятельность. Ученый заботился о создании кафедры педагогики и кабинета экспериментальной психологии в Киевской духовной академии. Реформаторские взгляды Н. Маккавейского способствовали совершенствованию квалифицированной подготовки учителей, выделению педагогики, как области знания, созданию кафедры по этому предмету.

Ключевые слова: Киевская духовная академия, педагогика, история педагогики, образование, духовность, реформирование образования, кафедра педагогики.

Khmelnitsky O.S.
Pereyaslav-Khmelnitsky State Pedagogical University named after Gregory Skovoroda

EDUCATIOAL ACTIVITY OF N. MAKKAVEYSKIY AND HIS INFLUENCE IS ON DEVELOPMENT OF PEDAGOGIC AS SCIENCES

Summary
In the article development of education is analyses in Ukraine at the XIX of– at the beginning XX of age and activity of higher educational establishments from training of pedagogical personals. Investigational educational activity of professor of the Kyiv Theological Academy Nicolay Makkaveyskiy on the basis of generalization of pedagogical inheritance of scientist, his publications, programs. It is discovered that Nicolay Makkaveyskiy was ill for development of pedagogic as sciences through research of it historical aspects, the scientific and teaching activity. A scientist cared of creation of department of pedagogies and room of experimental psychology in the Kyiv Theological Academy. The reformative looks of Nicolay Makkaveyskiy were instrumental in perfection of skilled preparation of teachers, selection of pedagogies, in the separate area of know ledges, to creation of department from this object.
Keywords: Kyiv Theological Academy, pedagogic, history of pedagogic, education, studies, spirituality, reformation of education, department of pedagogies.

УДК 371

ПРОБЛЕМИ ЖІНОЧОЇ ОСВІТИ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ ІЛАРІЯ КАРБУЛИЦЬКОГО

Шевчук О.Р.
Чортківський державний медичний коледж

Проаналізовано стан українського шкільництва Буковини на початку ХХ століття та ставлення до нього австрійської влади і місцевого населення, зокрема селян. Подано статистичні дані, що засвідчують тенденції розвитку народної освіти в краї. Визначено основні життєві орієнтири жіноцтва Буковини в дослідницький період. Розкрито причини безправного становища жінки в тогочасному суспільстві. Проаналізовано погляди І. Карбулицького на розвиток жіночої освіти, зокрема, необхідність створення системи навчання і виховання дівчат, залучення їх до діяльності жіночих громадських та культурно-простівтницьких організацій з метою формування високоморальної, духовно багатої й освіченої особистості жінки.
Ключові слова: Іларій Карбулицький, українське шкільництво Буковини, жіноча освіта, феміністичний рух на Буковині, моральне виховання дівчат, діяльність громадських організацій, культурно-просвітницькі товариства.

Постановка проблеми. У суспільно-політичному житті та громадському русі Буковини першої половини минулого століття особливої актуальності набула боротьба за рівноправність жінки у всіх сферах життєдіяльності. Посилило її національно-культурне відродження, що досить широко розвивалося в краї наприкінці ХІХ – на початку ХХ століття. До феміністичного руху прилучилася прогресивна українська інтелігенція – письменники, митці, педагоги, лікарі, громадські діячі, які бачили в жінці рівноправну учасницю суспільного життя, творця духовних і матеріальних скарбів рідного народу. Акивним учасником цього руху був також Іларій Карбулицький (1880-1961 рр.) – відомий педагог і організатор освіти Буковини, письменник і журналіст, громадсько-культурний діяч. Однак його здобутки в цій сфері професійної і культурно-провітницької діяльності не привернули належної уваги дослідників, хоча заслуговують на сучасне сприйняття, осмислення і практичне використання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Життєво-творчий шлях і багатоаспектна громадська діяльність визначного буковинського педагога, просвітника, письменника і журналіста І. Карбулицького стала предметом наукового дослідження, через певні ідеологічні обставини, тільки з проголошенням незалежності України. Важливі для нашого пошуку відомості й оцінки його діяльності знаходимо в роботах М. Богайчука, Р. Дуба, О. Добржанського, І. Калиняка, Т. Марусик, І. Мусієнка, Д. Пенішкевич, Ф. Погребенника, І. Снігура, В. Старика, Л. Тимчук, М. Юрійчука та ін. У контексті окресленої проблеми заслуговують на увагу праці О. Гнатчук, М. Марчук, З. Нагачевської, Д. Пенішкевич, І. Червінської та ін., в яких проаналізовано загальні тенденції розвитку феміністичного руху в краї, зокрема й жіночої освіти.

Мета статті – виявити особливості та основні напрями проблем жіночої освіти в педагогічній спадщині Іларія Карбулицького.

© Шевчук О.Р., 2015

Виклад основного матеріалу. Історія національної школи Буковини сягає своїм корінням у кінець XIX – початок XX ст. – період національного відродження краю, зокрема й освіти його корінного населення – українців. У цьому процесі важливу роль відіграло товариство «Руська школа», засноване у 1887 р. В його статуті, зокрема, чітко визначена головна мета діяльності: «…Роздумувати над потребами українського шкільництва, займатися основанням і розвоєм українських шкіл і піддержувати справу публічного й домашнього виховання на основі рідної мови…» [3]. Завдяки ініціативі товариства та за участю прогресивних українських діячів у кожному селі Буковини були відкриті народні школи. Аналіз їх становища показує, що в 1910/1911 н.р., наприклад, згідно з «Річником Австрійської Статистики за 1912 рік» діяла 531 школа, а саме: 216 українських, 179 румунських, 82 німецьких, 12 польських, 5 угорських та 36 мішаних шкіл [3]. Ці цифри досить яскраво відображають поліетнічний характер буковинського населення, особливості національних відносин у шкільній освіті. Багатомовність шкіл зумовлювалася національною та етнічною строкатістю більшості населених пунктів буковинського краю.

Зазначимо, що пробудження національної самосвідомості і прагнення українців Буковини до знань, до здобуття фахової освіти гальмувалося цілою низкою складних об'єктивних і суб'єктивних причин. Найбільшими серед них виступали злиденні умови життя населення, в основному селян. Крім того, в краї сформувалася незначна кількість української інтелігенції, яка навіть напередодні Першої світової війни не перевищувала 1100 осіб (0,36% від усього населення краю), що було головною причиною низької національної самосвідомості українського населення.

Не менш сильним гальмом стали складні відносини між румунами (волохами), які вважали Буковину своїм краєм, та українцями (русинами). Ці відносини негативно впливали на всі аспекти життя краю: політичні, релігійні, соціальні, культурні, освітні. Негативно позначилася на життєдіяльності буковинців відсутність єдиної української держави, до якої б входила Буковина, бо різні країни, окуповуючи буковинський край, насаджували тут свою систему освіти, свою мову, через що впродовж багатьох десятиріч діти українців змушені були навчатися чужою мовою – німецькою, румунською або польською.

Так, характеризуючи статистико-демографічний та соціальний стан населення українців Буковини другої половини XIX – початку XX ст., константує, що у кінці XIX ст. рівень писемності краю становить 29,6%, у тому числі 28,7% уміло читати і писати, 0,9% тільки читати, 70,4% були зовсім неписьменними. В українських повітах, зазначає він, цей показник був дуже нижчим: так, у Кіцманському повіті в 1900 р. уміло читати і писати 23,9%, тільки читати – 1,3%; у Вижницькому – відповідно 19,3% і 0,9%; у Чернівецькому – 20% і 0,8%. На початку 1914 р. на Буковині уміли читати і писати 45,2% населення [1], а серед дітей 7-річного віку письменних було 57,6%, 8-річного – 41,2%, 9-річного – 34,7%, 10-річного – 35,6%. За даними 1907 р. на 100 чоловік на Буковині було 70 неписемних, а на решті території імперії лише 35, що дозволяло історикам робити висновок, що «більше, ніж в іншому місці (на Буковині – прим. М.М.) темних, неосвідчених, тих, хто живе в темряві» [5]. Особливо значний відсоток неписьменних був на селі (3/4 громадян), серед жінок – 74,5% і в гірській місцевості до 95%. Таке становище зумовило деякі особливості розгортання просвітницької та національно-громадської роботи, оскільки «неписьменні селяни довгий час з недовірою ставилися до інтелігенції, вважаючи її представників панами, слабо реагували на заклики, які поширювалися за допомогою друкованого слова, були консервативними, недовірливими, малоактивними і неорганізованими у громадських справах, покладали надії щодо покращення свого становища не на власні сили, а на волю імператора, уряду, інших структур». Однак і за цих обставин особливо складним було становище жінки і хоча її права і можливості щодо освіти привертали увагу прогресивних кіл суспільства. Проте в українському жіночому русі на Буковині кінця XIX – початку XX ст. орієнтири жіноцтва: на освіту як основу духовного розкріпачення жінки, на благодійно-доброчинну діяльність (допомога сиротам, убогим, хворим, пораненим, біженцям тощо) в умовах чужоземного поневолення чи воєнного лихоліття, які конкретизувались у соціально-релігійному та громадсько-суспільному напрямі.

Проте, незважаючи на всі ці несприятливі обставини, потяг українців Буковини, її національної еліти до політичного, культурного, економічного та освітнього прогресу був сильнішим, аніж жорстокий гніт чужинців. Зокрема, серед буковинської інтелігенції того часу варто відзначити активну діяльність у цьому напрямі прогресивного педагога кінець XIX – початок XX ст. Іларія Карбулицького, який у офіційних звітах як учитель і директор школи, а також у виступах на громадських зібраннях і в процесі, а також у художніх творах неодноразово підкреслював важливість та необхідність жіночої освіти.

Зазначимо, що особливо хвилювала І. Карбулицького ситуація, що склалася у селах Буковини щодо навчання дівчат. За його спостереженнями, переважна більшість селян не бажала бачити своїх дочок письменними, дбаючи про їх майбутнє, оскільки сільські неписьменні парубки не поспішали одружуватись з освіченою дівчиною через те, що «…вона би си зараз брала з ним в лаби. Казала би: я мудра, а ти туман…» [3]. Позаяк у сільській місцевості освіта не мала широкої популярності, то кількість грамотних парубків була незначною. Батьки ж, реально оцінюючи ситуацію, задля «щастя» своїх дочок уникали їх навчання у школі. Крім того, багаторічна безправність українського народу, класовий характер суспільства, політика поневолення і приниження корінної нації призвели до того, що у простого українця сформувалась переконаність у тому, що «…з якої дівчини німецької вийшло би щось великого, а що з нашої мужицької?»

[2]. Батько-селянин оцінює освіту дівчини як необов'язкову, і, взагалі, «жіночий пол» розглядається «…з одної простої причини, щоби лише вийти заміж…» [3]. Отже, сенсом життя сільської дівчини є тільки заміжжя, причому ж за будь-яких обставин. Саме тому Іларій Карбулицький в оповіданні «Він мені вповідав» з тривогою і болем описує, як самі матері штовхають своїх доньок на небезпечний шлях розпусти, виставляють їх напоказ, наче на виставку, малюють, пудрують, посипають їхнє волосся золотим порошком, щоб вилискувало, привертало увагу. Як на головну причину такої «турботи» матерів за долю доньок І. Карбулицький вказує на тогочасні суспільні обставини, на те, що «…дурний світ, який уважає невідданих дівчат за сміх, за великий встид…» [3].

Водночас педагог, аналізуючи суспільні процеси, зазначає, що погляди чоловіків на жіночу освіту поступово змінюються. На його думку, у молодих чоловіків починає формуватися новий ідеал майбутньої дружини – розумної, освіченої, чесної, яка «…розуміє обов'язок свій і розуміє обов'язок мущин…» [3]. За спостереженнями педагога, такі «найліпші прикмети дівчат» кінця XIX – початку XX століття висували освічені, порядні чоловіки, які мріяли обрати собі для подружнього життя розумну, добре виховану, освічену дівчину. У цьому контексті цілком закономірно може виникнути питання: звідки бралися на селі грамотні хлопці, якщо освіта не мала широкого розповсюдження, на неї не вистачало ні часу, ні коштів. І все ж селяни допускали можливість навчання хлопців, однак будь-яка ідея освіти дівчини багатьма з них оцінювалася як «…дурна відумка панска…» [2].

Аналізуючи суспільні процеси в тогочасному буковинському селі, І. Карбулицький виявив, що подекуди з'являються освічені чоловіки, які бажають поєднати своє життя з такою ж жінкою. Тому заможні панянки, мріючи вдало вийти заміж, подаються до навчальних закладів, незважаючи на свої здібності. Як результат, зазначає педагог, зростає кількість жінок, які лишень самі себе вважають ученими, а всіх інших висміюють. Тобто, спостерігається явище фальсифікації цінності освіти: вона розглядається не як «дорога світла, правдиво-шляхетного житія», а як спосіб піднесення себе над іншими. Бути «грамотною» серед багатих дівчат ототожнюється з поняттям «бути модною». Тому І. Карбулицький, наполегливо відстоюючи необхідність навчання і дівчат, і хлопців, водночас різко засуджує таких лжевчених жінок, які при будь-якій нагоді гордовито заявляють: «Я учена!» Саме через це навіть прогресивні ідеї, що починають зароджуватись у суспільстві, хибно оцінюються, викривляються, і багатьма його членами не сприймаються як необхідні та цінні. І. Карбулицький, на нашу, думку цілком слушно зазначає, що причиною такого стану справ щодо жіночої освіти є не тільки відсутність належної школи для народу, а й саме небажання людини вчитися, намагання фальшиво пристосуватися до розвитку і особливостей суспільних подій.

Педагог наполегливо відстоює ідею формування високоморальної, духовної багатої й освіченої жінки, описуючи у своїх у художніх творах реальне становище дівчат, особливо сільських, які вдаються до всяких деморалізуючих засобів, виступає проти брутальності, розпусти, наголошує на необхідності збереження духовності і моральності як найважливіших цінностей українського народу. У цьому процесі – духовного оновлення життя народу – він особливо важливу роль відводить жінці і її освіті. Адже вона за своєю суттю не лише продовжує рід, виховує дитину, а й втілює в неї свідомо і підсвідомо норми християнської моралі, народної етики, почуття патріотизму. На його слушну думку, вплив жінки на розвиток суспільних подій важливий і суттєвий, хоча і не проявляється у відкритій формі: вона все ж керує суспільством, але опосередковано, через своїх дітей, які виростають чи духовно багатими особистостями, чи простими членами суспільства, але всеодно визначають суспільний прогрес.

Тому цілком закономірно на різних етапах історичного розвитку поставала необхідність створення системи навчання та виховання дівчини як дійсно розвиненої, рівноправної у суспільстві особи. Саме тому І. Карбулицький у своїх педагогічних, публіцистичних статтях, художніх творах, публічних виступах на громадських зібраннях підкреслює важливу роль української інтелігенції, особливо жіночих громад, у справі виховання цвіту української нації – дівчат і жінок.

У статті «Рятуйте наших дівчат від тілесної і душевної загибелі…» педагог розмірковує, що селянство активно пролетаризується, найперше це проблема бідних дівчат, які не мають постійної праці на селі, тому перебираються до міста, куди їх вабить не тільки великий заробіток, але й інші обставини. І. Карбулицький стурбований, що «наївні селянські дівчата» потопають у «міськім моральнім багні і вертаються опісля на село або морально-душевними або навіть і тілесними каліками», тому він вважає, що необхідно «подумати над можливими способами опіки над цими дівчатами», що повинно стати завданням чернівецького інтелігентного жіноцтва [4]. Роботодавці, як правило, не цікавляться вільним часом робітниць, дівчата не зайняті, тому починають свою «кар'єру від кіна», потім захоплюються модним одягом, алкоголем і розпустою, а далі – окремі з них «падають стрімголов у безодню». На запитання, як запобігти цьому явищу, І. Карбулицький відповідає: «передусім втворяти їм очі!», тобто освідчувати, виховувати цих дівчат. Важливо діяти системно: скласти «план опіки»: мати списки всіх дівчат з точними адресами, влаштовувати для них культурно-просвітницькі заходи в Народному домі «з відповідними та цікавими викладами, товариськими забавами, читанням гарних речей з літератури, музикою і співами, а нарешті й танцями». «Спеціяльний комітет, продовжує він, повинний заопікуватись тими дівчатами, що дуже часто блукають Чернівцями без служби, не вертають на село, але з нужди беруться за ремесло тайної проституції. Такому комітетові повинен допомогти магістрат, поліцейське управління, «дирекція азілю для бездомних», різноманітні організації. Автор не

вважає цей план бездоганним, але підкреслює, що «Це дуже вдячне поле для нашого інтелігентного міського жіноцтва» [4].

Школа, на думку І. Карбулицького, головна освітньо-виховна інституція, від якої залежить майбутнє українського народу, тому звертається до батьків із закликом: «Посилайте й ви ваших дітей пильно до школи, а будете бачити, що ваші діти будуть вам колись вдячні» [3]. Турбують педагога проблеми навчання та виховання дітей з особливими потребами, безпритульних, бездоглядних. Він, аналізуючи досвід «лісових шкіл» Німеччини, висловлює надію, що спеціальні школи запрацюють і на Буковині. Тілесно нездорові діти, на його думку, повинні навчатись у школах зі спеціально облаштованими класними приміщеннями, відповідною організацією навчально-виховного процесу. Наголосимо, що саме в цьому Іларій Карбулицький вбачав виконання священного обов'язку інтелігенції перед народом у вихованні підростаючого покоління. Тому він закликає її до рішучих дій, до підтвердження слів конкретними справами, адже «...це ж наші діти, нашого поневоленого народу, якому ми так дуже хочемо служити» [4]. Водночас просвітитель, усвідомлюючи катастрофічну ситуацію з освітою дітей і, особливо дівчат, пагубне становище народу, який мириться з приниженням своєї гідності через свою простолюдинську темноту.

Висновки і пропозиції. Отже, І. Карбулицький наголошує на важливості жіночої освіти і діяльності громадських жіночих організацій як основних чинників формування суспільної свідомості українців буковинського краю. У цьому процесі школу він визнавав як головну інституцію народу, що має відповідати його потребам, оскільки від результатів її діяльності залежить і його доля, і доля його держави.

Список літератури:

1. Добржанський О. В. Національний рух українців Буковини другої половини XIX – початку XX ст.: [моногр.] / Олександр Володимирович Добржанський. – Чернівці: Золоті литвари, 1999. – 574 с.
2. Карбупицький І. І. Моц гірко на світі жити // Буковина. – 1901. – № 13. – С. 3.
3. Карбулицький І. І. Він мені вповідав. Оповідання // Буковина. – 1903. – № 15-19. – С. 1-2.
4. Карбулицький І. І. Рятуйте наших селянських дівчат від великоміської моралі і тілесної загибелі //Самостійна думка української матері. – 1931. – № 3-4. – С. 13-14.
5. Під колоніальним гнітом: Північна Буковина в др. пол. XIX – на поч. XX ст.: Документи і матеріали / упор. В. М. Ботушанський та ін. – Ужгород: Карпати, 1986. – 208 с.

Шевчук О.Р.
Чертковский государственный медицинский колледж

ПРОБЛЕМЫ ЖЕНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ ИЛАРИЯ КАРБУЛИЦЬКОГО

Аннотации
Проанализировано состояние украинских школ Буковины в начале XX века и отношение к нему австрийской власти и местного населения, в частности крестьян. Подано статистические данные, свидетельствуют о тенденции развития народного образования в крае. Определены основные жизненные ориентиры женщин Буковины в исследовательский период. Раскрыть причины бесправного положения женщины в тогдашнем обществе. Проанализированы взгляды И.Карбулицького на развитие женского образования, в частности, необходимость создания системы обучения и воспитания девушек, привлечение их к деятельности женских общественных и культурно-просветительских организаций с целью формирования высоконравственной, духовно богатой и образованной личности женщины.

Ключевые слова: Иларий Карбулицький, украинское школьництво Буковины, женское образование, феминистическое движение на Буковине, нравственное воспитание девушек, деятельность общественных организаций, культурно-просветительские общества.

Shevchuk O.R.
Chortkiv State Medical College

PROBLEMS OF WOMEN'S EDUCATION IN PEDAGOGICAL HERITAGE OF ILARII KARBULYTSKYI

Summary
The state of Ukrainian school education of Bukovyna region at the beginning of the XX century, and the attitude of Austrian authorities and local people to it, including farmers has been analyzed. Statistic data that confirm trends of public education development in the region has been offered. The main targets of women living in Bukovyna region in the investigated period have been determined. The reasons of deprived of rights position of women in the society of that time have been revealed. The views of I.Karbulytskyi on the development of women's education, in particular, the need for making the system of teaching and education of girls, their involvement in the activities of women's public and cultural-enlightenment organizations with the aim to form highly moral, spiritually rich and educated personality of the woman have been analyzed.
Keywords: Ilarii Karbulytskyi, Ukrainian schooling of Bukovyna region, women's education, feminist movement in Bukovyna region, moral education of girls, activity of public organizations, cultural-enlightenment societies.

МЕДИЧНІ НАУКИ

УДК 616-071.3-053.66

ИССЛЕДОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ВЕГЕТАТИВНОЙ НЕРВНОЙ СИСТЕМЫ У ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

Гаврелюк С.В.
Луганский национальный университет имети Тараса Шевченко

Проведено исследование исходного вегетативного тонуса, вегетативной реактивности и вегетативного обеспечения деятельности у 57 практически здоровых детей подросткового возраста. Результаты исследования исходного вегетативного тонуса показали, что у детей подросткового возраста обоих полов преобладает ваготония. Исследование вегетативной реактивности в зависимости от исходного вегетативного тонуса выявили доминирование гиперсимпатикотонии во всех группах. У 39,6% детей было выявлено недостаточное вегетативное обеспечение деятельности, что свидетельствовало о дизадаптации вегетативной нервной системы. Полученные данные дают представление об адаптивных возможностях подростков и могут быть использованы в практике врача-педиатра для раннего выявления вегетативной дисфункции с целью предупреждения перехода функциональных вегетативных расстройств в органические заболевания.
Ключевые слова: подростковый возраст, вегетативная нервная система, исходный вегетативный тонус, вегетативная реактивность, вегетативное обеспечение деятельности.

Актуальность. Подростковый возраст относится к критическим периодам онтогенеза, так как завершается созревание органов и систем, возникают функциональные нарушения здоровья, которые являются причиной многих хронических заболеваний у взрослых [1, 2].

Именно в подростковом возрасте происходит активная перестройка нервно-регуляторных механизмов, обеспечивающих адекватные адаптивные реакции организма [3, 4, 5]. Поэтому дети этой возрастной группы наиболее чувствительны к воздействию различных стрессорных факторов.

Устойчивость организма к стрессорным воздействиям, сохранение постоянства внутренней среды во многом зависят от состояния регуляторных механизмов вегетативной нервной системы, взаимодействия симпатической и парасимпатической систем [6].

В последние годы активно проводятся исследования функционального состояния вегетатвной нервной системы (ВНС) у детей с различными соматическими заболеваниями [7, 8, 9]. Однако, в доступной литературе недостаточно внимания уделено изучению функционального состояния вегетативной нервной системы практически здоровых подростков.

Для комплексной характеристики вегетативной нервной системы необходимо исследование исходного вегетативного тонуса, вегетативной реактивности и вегетативного обеспечения. Вегетативный тонус характеризует симпатический и парасимпатический отделы вегетативной нервной системы в покое, вегетативная реактивность оределяет функционально-динамический сдвиг ВНС при воздействии различных возмущающих факторов на организм находящийся в состоянии покоя, а вегетативное обеспечение – вегетативное сопровождение различных форм деятельности [10].

Таким образом, вегетативный тонус и вегетативная реактивность дают представление о гомеостатических возможностях организма, а вегетативное обеспечение деятельности – об адаптивных механизмах [3].

Целью настоящего исследования явилась комплексная оценка функционального состояния вегетативной нервной системы у детей подросткового возраста, постоянно проживающих в г. Луганске, для проведения анализа возрастных и половых особенностей ее формирования.

Работа является фрагментом общей темы кафедры анатомии, физиологии человека и животных Луганского национального университета имени Тараса Шевченко «Механизмы адаптации к факторам окружающей среды» под номером государственной регистрации темы 019800026641.

Материал и методы. Было обследовано 57 практически здоровых детей подросткового возраста, постоянно проживающих в г. Луганске. Группа девочек составила 27 детей, группа мальчиков – 30 человек. Были проанализированы: исходный вегетативный тонус (ВТ), вегетативная реактивность (ВР) и вегетативное обеспечение деятельности (ВОД). План обследования включал: измерение частоты сердечных сокращений и артериального давления при помощи электронного тонометра MEDISANA HGC (51233) при проведении функциональных проб. Исследования проводились в 12 часов дня при соблюдении условий полного комфорта. Оценку исходного вегетативного тонуса проводили при помощи расчета индекса Кердо [11]. Для исследования вегетативной реактивности использовали холодовую пробу [3]. Для исследования вегетативного обеспечения деятельности проводили активную ортоклиностатическую пробу [3, 12].

При работе с детьми были соблюдены принципы биоэтики, которые регламентированы Конвенцией совета Европы по правам человека и биомедицины и основных законов Украины, регламентирующих научно-исследовательскую работу с привлечением пациентов. Цифровые данные обрабатывались методами вариационной статистики с помощью компьютерной программы Microsoft Excel.

Результаты и обсуждение. Анализ показателей индекса Кердо у мальчиков подросткового возраста позволил выявить следующие значения исходного тонуса вегетативной нервной системы: эйтония, то есть вегетативное равновесие, была обнаружена у 8 (27%) мальчиков. Ваготония была установлена у 13 (43%) детей, а симпатикотония была выявлена у 9 (30%) подростков.

В группе девочек подросткового возраста были выявлены следующие показатели исход-

© Гаврелюк С.В., 2015

ного тонуса ВНС: эйтония была определена у 6 (22%) девочек, ваготония – у 17 (63%) подростков. А симпатикотония была установлена у 4 девочек (15%).

В связи с тем, что вегетативная реактивность и вегетативное обеспечение зависят от исходного тонуса ВНС по его показателям все дети были разделены на группы (табл. 1).

В каждой из групп был проведен анализ результатов холодовой пробы, характеризующей вегетативную реактивность. Так в группе детей с эйтонией у 5 (35,7%) детей (среди них 3 мальчика и 2 девочки) была выявлена нормальная вегетативная реактивность. Гиперсимпатикотоническая вегетативная реактивность наблюдалась у 6 (42,8%) подростков (из них у 3 мальчиков и у 3 девочек). А у 3 (21,4%) детей подросткового возраста (у 2 мальчиков и у 1 девочки) была выявлена асимпатикотоническая ВР (табл. 2).

Таблица 1

Количественное распределение детей подросткового возраста в зависимости от пола и исходного вегетативного тонуса

Исходный тонус ВНС	Пол	
	мальчики	девочки
эйтония	8	6
симпатикотония	9	4
ваготония	13	17

Таблица 2

Количественное распределение детей подросткового возраста в зависимости от вегетативной реактивности, исходного вегетативного тонуса и пола.

Вегетативная реактивность	Исходный тонус ВНС					
	Эйтония		Симпатикотония		Ваготония	
	м	д	м	д	м	д
Нормальная	3	2	3	1	5	4
Гиперсимпатикотоническая	3	3	4	2	5	6
Асимпатикотоническая	2	1	2	1	3	5
Парасимпатическая	-	-	-	-	-	2

Приложение: м – группа мальчиков, д – группа девочек.

В группе детей с симпатикотонией нормальная вегетативная реактивность была обнаружена у 4 (30,7%) подростков (среди них у 3 мальчиков и у 1 девочки). Гиперсимпатикотоническая вегетативная реактивность была выявлена у 6 (46,2%) детей (в том числе у 4 мальчиков и у 2 девочек). А асимпатикотоническая вегетативная реактивнось оказалась у 3 (23,1%) подростков (у 2 мальчиков и у 1 девочки) (табл. 2).

В группе детей с ваготонией нормальная вегетативная реактивность была выявлена у 9 (0,3%) подростков (в том числе у 5 мальчиков и у 4 девочек). Гиперсимпатикотоническая вегетативная реактивность была установлена у 11 (36,7%) детей подросткового возраста (из них у 5 мальчиков и у 6 девочек). А асимпатикотоническая – имела место у 8 (26,7%) подростков (среди них у 3 мальчиков и у 5 девочек). У 2 девочек (6,7%) была выявлена извращенная парасимпатическая реакция, которая характеризовалась снижением систолического и диастолического давления, что характеризовало резко измененный исходный уровень функционирования ВНС (табл. 2).

Анализ результатов активной ортоклиностатической побы показал, что в группе детей с эйтонией нормальное вегетативное обеспечение имели 6 (42,8%) подростков (в том числе 4 мальчика и 2 девочки). Избыточное вегетативное обеспечение наблюдалось у 4 (28,8%) детей (из них у 2 мальчиков и 2 девочек), что характеризовало напряженность вегетативного балланса. Недостаточное вегетативное обеспечение было установлено у 4 (28,8%) детей подросткового возраста (среди них 2 мальчика и 2 девочки). Это говорило о низкой реактивности симпатического и парасимпатического отделов ВНС.

В группе детей с симпатикотонией нормальное вегетативное обеспечение было установлено у 2 (7,7%) подростков (у 2 мальчиков). Избыточное вегетативное обеспечение наблюдалось у 6 (46,2%) детей (среди них у 3 мальчиков и у 3 девочек). Это указывало на напряжение симпатического отдела вегетативной нервной системы. Недостаточное вегетативное обеспечение было выявлено у 5 (38,5%) подростков (в том числе у 4 мальчиков и у 1 девочки). Это характеризовало дизадаптацию парасимпатической системы.

В группе детей с ваготонией нормальное вегетативное обеспечение было выявлено у 4 (13,3%) детей подросткового возраста (из них у 2 мальчиков и у 2 девочек). Избыточное вегетативное обеспечение наблюдалось у 13 (43,3%) подростков (из них у 8 мальчиков и у 5 девочек), что характеризовало дизадаптацию симпатической системы. Недостаточное вегетативное обеспечение деятельности обнаруженное у 13 (43,3%) детей (в том числе у 3 мальчиков и у 10 девочек) свидетельствовало о напряжении парасимпатического отдела ВНС.

Выводы. Результаты исследования исходного вегетативного тонуса показали, что у детей подросткового возраста обоих полов преобладает ваготония. Исследование вегетативной реактивности в зависимости от исходного вегетативного тонуса выявили доминирование гиперсимпатикотонии во всех группах. Это характеризовало напряженность вегетативного балланса у детей подросткового возраста. У 2 девочек была выявлена извращенная парасимпатическая реакция, которая характеризовала резко измененный исходный уровень функционирования ВНС. У 39,6% детей было выявлено недостаточное вегетативное обеспечение деятельности, что свидетельствовало о дизадаптации ВНС. Ваготонический вегетативный тип с преобладанием недостаточного вегетативного обеспечения деятельности более характерен для девочек подросткового возраста, в то время как для мальчиков характерен симпатикотонический вегетативный тип с преобладанием избыточного вегетативного обеспечения деятельности. Полученные данные дают представление об адаптивных возможностях подростков и могут быть использованы в практике врача-педиатра для раннего выявления вегетативной дисфункции с целью предупреждения перехода функциональных вегетативных расстройств в органические заболевания.

Список литературы:

1. Физиология роста и развития детей и подростков (теоретические и клинические вопросы) / Под ред. А. А. Баранова, Л. А. Щеплягиной // М., 2000. – 587 с.
2. Баранов А. А., Кучма В. Р., Сухарева Л. М. Оценка здоровья детей и подростков при профилактических осмотрах (руководство для врачей) / А. А. Баранов, В. Р. Кучма, Л. М. Сухарева // М.: Издательский дом «Династия», 2004. – 168 с.
3. Вегетативные расстройства. Клиника. Диагностика. Лечение / Под ред. А. М. Вейна // М.: Медицинское информационное агенство. – 2003. – 752 с.
4. Медведев В. П. Анатомо-физиологические особенности подростков / В. П. Медведев, А. М. Куликов // Подростковая медицина: рук-во для врачей / под ред. Л. И. Левина – СПб.: Специальная литература, – 1999. – С. 32-49.
5. Шарапов А. Н. Типы гормональной и вегетативной реактивности у подростков 15 лет / А. Н. Шарапов // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. – 1990. – № 2. – С. 112-115.
6. Судаков К. В. Эволюция концепции стресса / К. В. Судаков // Вестник РАМН. – 2008. – № 11. – С. 59-67.
7. Быков Е. В. Особенности вегетативного гомеостаза лиц подросткового возраста с различным уровнем двигательной активности / Е. В. Быков, А. В. Рязанцев, М. Е. Пугачева, Е. Л. Мекешкин // Вестник Южно-Уральского университета. – 2012. – № 28. – С. 11-14.
8. Осипенко Е. В. Состояние вегетативного гомеостаза у детей с ацетонемическим синдромом при хронической патологии органов пищеварения / Е. В. Осипенко, О. В. Николаева, М. Н. Ермолаев, И. В. Никитина // Медицина сьогодні і завтра: ХМУ. – 2010. – № 1. – С. 126-131.
9. Мосієнко Г. П. Стан вегетативної нервової системи у підлітків з функціональною диспепсією / Г. П. Мосієнко // Український медичний альманах. – 2011. – Т. 14. – № 6. – С. 137-140.
10. Физиология вегетативной нервной системы / Руководство по физиологии; отв. ред. О. Г. Баклаваджян // Л.: Наука. – 1981. – 752 с.
11. Kérdö I. Ein aus Daten der Blutzirkulation kalkulierter Index zur Beurteilung der vegetativen Tonus lage / Acta neurovegetativa. – 1966. – Bd. 29. –№ 2. – S. 250-268.
12. Михайлов В. М. Вариабельность ритма сердца. Опыт практического применения / В. М. Михайлов // Иваново. – 2000. – 200 с.

Гаврелюк С.В.
Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

ДОСЛІДЖЕННЯ ФУНКЦІОНАЛЬНОГО СТАНУ ВЕГЕТАТИВНОЇ НЕРВОВОЇ СИСТЕМИ У ДІТЕЙ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

Анотація
Проведено дослідження вихідного вегетативного тонусу, вегетативної реактивності і вегетативного забезпечення діяльності у 57 практично здорових дітей підліткового віку. Результати дослідження вихідного вегетативного тонусу показали, що у дітей підліткового віку обох статей переважає ваготонія. Дослідження вегетативної реактивності в залежності від вихідного вегетативного тонусу виявили домінування гіперсимпатикотонії у всіх групах. У 39,6% дітей було виявлено недостатнє вегетативне забезпечення діяльності, що свідчило про дизадаптацію вегетативної нервової системи. Отримані дані дають уявлення про адаптивні можливісті підлітків і можуть бути використані в практиці лікаря-педіатра для раннього виявлення вегетативної дисфункції з метою попередження переходу функціональних вегетативних розладів в органічні захворювання.
Ключові слова: підлітковий вік, вегетативна нервова система, вихідний вегетативний тонус, вегетативна реактивність, вегетативне забезпечення діяльності.

Gavreliuk S.V.
Luhansk Taras Shevchenko National University

RESEARCH BY THE FUNCTIONAL STATE OF THE AUTONOMIC NERVOUS SYSTEM IN CHILDREN ADOLESCENCE

Summary
A study of the initial autonomic tone, autonomic reactivity and vegetative support activities in 57 healthy adolescent children took place. The findings of the original vegetative tone showed that adolescent children of both sexes prevail vagotonia. Research autonomic reactivity depending on the initial autonomic tone revealed hypersympathicotonia dominance in all groups. In 39,6% cases children were found to provide insufficient vegetative activity, indicating disadaptative autonomic nervous system. The data give an idea of the adaptive capabilities of adolescents and may be used in the practice of a pediatrician for early detection of autonomic dysfunction in order to prevent the transition of functional autonomic disorders in organic diseases.
Keywords: adolescence, autonomic nervous system, initial vegetative tone, vegetative reactivity and vegetative support of activities.

УДК 611.137.3.012

СУЧАСНІ УЯВЛЕННЯ ПРО ВАДИ РОЗВИТКУ АРТЕРІАЛЬНИХ СУДИН ТОВСТОЇ КИШКИ

Гаїна Н.І., Процак Т.В., Гнаткович С.І.
Буковинський державний медичний університет

У зв'язку з великою кількістю оперативних втручань на органах шлунково-кишкового тракту, а також розширенням показів до хірургічної корекції природжених вад та аномалій розвитку в плодів, новонароджених і дітей раннього віку, значно підвищився інтерес хірургів та дослідників до більш детального вивчення морфогенезу і морфології як шлунково-кишкового тракту в цілому, так і кишкової трубки зокрема.
Ключові слова: ембріогенез, судини, товста кишка, людина.

Постановка проблеми. В Україні природженим вадам належить друге місце серед причин смертності новонароджених. Однією із причин пренатальної смертності є аномалії травної системи, частота яких становить майже 20% від аномалій інших систем [12]. Внаслідок зростання ушкоджувальних чинників зовнішнього середовища на організм людини, і особливо в період внутрішньоутробного розвитку [4, 10], дана проблема набула важливого значення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Відомості про синтопічні кореляції в пренатальному періоді, джерела, причини та механізми онтогенетичних процесів артеріального русла сприяють як розумінню топографії, так і визначенню варіантів його будови та природжених вад, адже чисельні аномалії, що зустрічаються в клінічній практиці, здебільшого можна пояснити лише на основі з'ясування походження та взаємодії органів та структур.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Загальновідомо, що в пренатальному періоді онтогенезу людини розвиток судинної системи знаходиться у тісному зв'язку зі становленням структури органів і проходить наступні стадії: без судинну, стадію кров'яних острівців і первинних судин та стадію диференціювання і подальшого формування судинної системи. Тому об'єктивні дані про синтопічні взаємозв'язки внутрішніх органів у пренатальному періоді онтогенезу сприяють розумінню механізмів їх нормального формоутворення і становлення їх топографії, визначення джерел, причин і механізмів виникнення варіантів будови та природжених вад, що буде сприяти удосконаленню методів їх антенатальної профілактики та хірургічної корекції [1, 2].

Порушення становлення топографії органів зумовлює формування ряду вад їх розвитку [5]. Нормальний розвиток системи мікроциркуляції забезпечує оптимальні умови для нормального органо- та гістогенезу [15].

Порушення в системі мікроциркуляції можуть зумовити зрушення цього процесу, що призводить до дегенеративних явищ в органах, порушення їх функцій, внаслідок чого формуються різні вади і аномалії розвитку [23]. Генотоксичний вплив на плід у період вагітності може бути наступним фоном для розвитку численних вад розвитку [11].

Мета статті. Головною метою цієї роботи є сучасні уявлення про вади розвитку артеріальних судин товстої кишки, що сприятимуть розумінню механізмів їх нормального формоутворення і становлення їх топографії та удосконаленню методів їх антенатальної профілактики та хірургічної корекції.

Виклад основного матеріалу. Вроджені вади травної системи – це одна з найбільш поширених форм ізольованих і системних вад у дитячому віці. Усі аномалії кишечнику в дорослих дають безліч варіацій та комбінацій, і будь-яка їх класифікація є відносною. Клінічно майже всі вади проявляються гострою кишковою непрохідністю.

Вроджений кишечний агангліоз (Хвороба Гіршпрунга, анальний агангліоз, агангліонарний мегаколон) – вроджене розширення та подовження певної ділянки або всієї ободової кишки, нижче якої є зона звуження, становить 4% від усіх вад розвитку. У основі даного захворювання лежить агангліоз міжм'язового і підслизового нервових сплетень на певних ділянках кишечнику, що характеризується хронічним застоєм кишкового вмісту вище ділянок агангліозу, розширенням ободової кишки з гіпертрофією її стінки, що викликає картину функціональної непрохідності [18].

Доліхосигма – вроджена вада, яка спостерігається в 30-40% хворих. Дана патологія характеризується подовженням сигмоподібної кишки без ознак її розширення з декількома додатковими петлями. Подовження і розширення цієї кишки називають мегадоліхосигмою [9].

Часто високе положення сліпої кишки не призводить до виникнення патологічних станів, але може бути причиною діагностичних помилок, внаслідок чого значно ускладнюється техніка операції.

Подвоєння товстої кишки – аномалія, яка виникає на ранніх стадіях ембріонального розвитку. Розрізняють кістозні, дивертикулярні та трубчасті подвоєння. Кістозна форма являє собою додатковий відділ травної трубки овальної або кулястої форми, розташований поряд з основною трубкою і з'єднаний з нею спільним м'язовим шаром та судинною сіткою. Значно рідше кістозне утворення може мати власну брижу та судини. Дивертикулярна форма досить різноманітна за розмірами та положенням.

Вроджені ангіодисплазії товстої кишки відносять до рідкісних захворювань судин кишечнику [3]. Для покращання результатів лікування хворих з даною патологією товстої кишки необхідно застосовувати комплекс діагностичних заходів, які дозволять вчасно і правильно встановити клінічний діагноз, а також сприятиме правильному вибору хірургічної тактики [17].

© Гаїна Н.І., Процак Т.В., Гнаткович С.І., 2015

З'ясування причин виникнення і механізму утворення вродженого порушення обертання кишечнику мають важливе значення як для антенатальної профілактики, так і для теоретичного обґрунтування радикальних операцій [7]. Оскільки відомо, що до 3-4 місяців внутрішньоутробного розвитку кишечник завершує обертання у три періоди, тобто перехід із первинного стану в дефінітивний, на 270° проти годинникової стрілки навколо верхньої брижової артерії.

Рухлива сліпа кишка виникає в тому разі, коли частина брижі висхідної ободової кишки не редукується, корінь брижі порожньої та клубової кишок прикріплюється до задньої черевної стінки на дуже обмеженій ділянці навколо початкової частини верхньої брижової артерії, що сприяє виникненню клубово-сліпокишкових інвагінацій [14, 20]. Така надзвичайно довга брижа сприяє надмірному переміщенню кишкових петель, що може викликати заворот сліпої кишки та заободові грижі. У нормі майже вся висхідна ободова кишка зростається із задньою черевною стінкою і вкривається очеревиною спереду та з боків. Під поняттям «виражена клубово-сліпокишкова брижа» розуміють варіант спільної брижі, яка розповсюджується на всю висхідну ободову кишку, правий кут, поперечну ободову кишку, лівий кут, інколи й на низхідну ободову кишку з сиг-моподібною, а також на тонку кишку. За наявності в дитини вираженої ілеоцекальної брижі створюються всі умови для виникнення кишкової непрохідності. Саме ця вада розвитку шлунково-кишкового тракту є найчастішим етіологічним чинником виникнення кишкової непрохідності [22].

Ободово-ободова або товсто-товстокишкова інвагінація – це занурення ділянки поперечної ободової кишки в поперечну або низхідну ободову кишку.

Як показали спостереження, що серед недоношених природженні вади розвитку зустрічаються в три рази частіше, ніж серед доношених новонароджених. Причому у недоношених новонароджених частіше спостерігаються важкі вади розвитку, зокрема атрезії шлунково-кишкового тракту.

Під час оперативних втручань на ободовій кишці особливе значення мають позаочеревинні ділянки стінки висхідної і низхідної ободової кишок.

Як відомо, у дітей старшого віку причиною виникнення синдрому короткої кишки може бути виконання обширної резекції кишечнику при спайковій непрохідності, інвагінації, пухлині черевної порожнини, тромбозу судин брижі, травми [24]. При виконанні оперативного втручання необхідною умовою для виживання дітей з природженими вадами кишечнику, зокрема агангліозом – є формування товсто-тонкокишкового резервуару із висхідної ободової кишки (операція Martina).

Аноректальні вади виникають в стадії перерозподілу клоаки і формування промежини. Анальний і сечостатевий отвори утворюються незалежно один від другого. Іноді частина клоакальної мембрани не проривається і закриває анальний отвір, що може призвести до вродженої його атрезії. В залежності від статі ембріона формуються різні варіанти природжених вад [19].

Крім вище зазначених вад, слід віднести наступні вади шлунково-кишкового тракту.

Омфалоцеле – пупкова грижа – випинання органів черевної порожнини крізь збільшене пупкове кільце (печінка, тонка, товста кишка, шлунок, селезінка, сечовий міхур – укриті амніоном). Причиною є неспроможність нутрощів втягнутися в порожнину тіла з їх фізіологічного випинання протягом 6-10 тижнів розвитку.

Гастрошиз – це випинання нутрощів крізь дефект черевної стінки безпосередньо в амніотичну порожнину. Разом з тим перекручення випинаючих кишок може призвести до перетиснення їх кровоносних судин, гангрени значного відрізку кишки і смерті.

Рухома сліпа кишка – висхідна ободова кишка зростається із задньою черевною стінкою і вкрита очеревиною спереду і з боків (тобто, кріпиться до задньої черевної стінки в ділянці навколо верхньої брижової артерії).

Вади обертання кишкової петлі – лівобічна ободова кишка, коли ободова і сліпа кишки обертаються першими з їх фізіологічного випинання у черевну порожнину та займають ліве положення, що призводить до порушення їх кровопостачання.

Атрезії та стенози виникають у будь-якій ділянці кишки. Найчастіше в дванадцятипалій кишці, а також ободовій, порожній та клубовій. Це призводить до порушення кровопостачання даної ділянки, звуження або змертвіння сегментів кишки [6, 8].

Можливість діагностувати омфалоцеле та гастрошиз дає пренатальна ехографія, яка зустрічається в 1:2500 пологів. При ендовагінальній ехографії діагноз омфалоцеле не може бути встановлений раніше 14-го тижня вагітності, оскільки у більш ранні терміни випинання кишечнику є «фізіологічним».

Застосування УЗД при вагітності дозволяє діагностувати багатоплідця [16], оцінити порушення росту та розвитку плода, його соматичний статус, знайти більшість природжених вад розвитку. Це має значний вплив на перинатальну захворюваність і смертність.

Висновки і пропозиції. Сучасна хірургія потребує більш комплексних і детальних відомостей про можливі причини та час можливого виникнення аномалій і варіантів будови товстої кишки та її артеріальних судин, що є необхідною умовою для розробки нових більш раціональних методів їх антенатальної профілактики та хірургічної корекції.

МЕДИЧНІ НАУКИ

Список літератури:

1. Ахтемійчук Ю. Т. Нариси ембріотопографії / Ю. Т. Ахтемійчук. – Чернівці: «Букрек», 2008. – 200 с.
2. Бірюк І. Г. Питання щодо розвитку судин черевної аорти / І. Г. Бірюк, І. Є. Герасимюк // Вісник проблем біології і медицини. – 2010. – Вип. 2. – С. 12-15.
3. Войцехович Б. А. К вопросу о распространении врожденных пороков развития / Б. А. Войцехович, Л. Г. Тесленко // Проб. соц. гигиены, здравохр. ист. мед. – 2000. – № 4. – С. 18-19.

4. Гусева О. И. Пренатальная ультразвуковая диагностика и перинатальные исходы при врожденных пороках желудочно-кишечного тракта в Нижнем Новгороде: реалии и пути улучшения / О. И Гусева // Пренатальная диагностика. – 2004. – Т. 3, № 3. – С. 169-174.
5. Захарченко Т. А. Современные возможности трехмерной эхографии в диагностике врожденных пороков развития плода / Т. А. Захарченко // Ультразв. диагн. – 1997. – № 2. – С. 19.
6. Єршов В. Ю. Оцінка придатності кишки до анастомозування при хірургічному лікуванні атрезій кишки у новонароджених / В. Ю. Єршов // Клін. анат. та опер. хірургія. – 2007. – Т. 6, № 4. – С. 53-58.
7. Калмин О. В. Анатомия развития органов и частей тела человека / О. В. Калмин, О. А. Калмин. – Пенза: Пензенский гос. мед. ун-т, 2004. – 404 с.
8. Ковальський М. П. Досвід вивчення морфології атрезій кишечнику / М. П. Ковальський, Т. І. Данилишин, В. Ю. Єршов // Клін. анат. та опер. хірургія. – 2004. – № 2. – С. 39-43.
9. Кривченя Д. Гнійно-запальні ускладнення при лікуванні вад розвитку товстої та прямої кишки в дітей / Д. Кривченя, В. Сорока, В. Грегуль // Гал. лік. вісник. – 1999. – Т. 6, № 2. – С. 42-45.
10. Кулаков В. И. Современные возможности и перспективы внутриутробного обследования плода / В. И. Кулаков, В. А. Бахарев, Н. Д. Фанченко // Рос. мед. журнал. – 2002. – № 5. – С. 3-6.
11. Куприянов В. В. Проблемы развития отечественной морфологии в начавшемся XXI веке / В. В. Куприянов // Акт. пробл. биол. и медицины: Структурные преобразования органов и тканей на этапах онтогенеза человека в норме и при воздействии антропогенных факторов: матер. международ. конф. – Астрахань, 2000. – С. 238-239.
12. Ластівка І. В. Закономірності поєднання вад розвитку різних систем / І. В. Ластівка, Н. І. Підвисоцька // Здорова дитина: здорова дитина та генетичні аспекти її розвитку: матер. IV міжнарод. наук.-практ. конф., 28-29 вересня, 2006 р. – Чернівці, 2006. – С. 16-17.
13. Майборода Т. А. Пренатальна діагностика вроджених вад розвитку плода / Т. А. Майборода // Ультразвук. перинатальна діагностика. – Харків. – 2000. – № 13. – С. 83-93.
14. Молдавская А. А. Морфофункциональные особенности строения органов пищеварительной системы онтогенезе / А. А. Молдавская // Клін. анат. та операт. хірургія: Акт. пит. вікової анат. та ембріотопографії: матер. всеукр. наук. конф. – 2006. – Т. 5, № 2. – С. 79-80.
15. Муратов И. Д. Проблемы диагностики тотальных аганглиозов толстой кишки и кишечника у новорожденных / И. Д. Муратов // Детская хирургия. – 1999. – № 3. – С. 22-24.
16. Ольхова Е. Б. Ультразвуковая диагностика в неотложной абдоминальной хирургии новорожденных / Е. Б. Ольхова, В. Е. Щитинин, А. В. Аронова и др. // Дет. хирургия. – 2003. – № 6. – С. 42-46.
17. Орел Ю. Г. Діагностика та лікування гострих порушень мезентеріального кровообігу до розвитку незворотніх змін в кишечнику / Ю. Г. Орел, І. І. Кобза // Наук. вісн. Ужгород. ун-ту, серія «Медицина». – 2003. – № 20. – С. 18-20.
18. Пренатальная диагностика врожденных пороков развития плода / [Р. Ромеро, Дж. Пилу и др.]; [пер. с анг.]. – М.: Медицина, 1997. – 448 с.
19. Ромадина О. В. Ультразвуковая пренатальная диагностика аномалий желудочно-кишечного тракта и стенок брюшной полости / О. В. Ромадина // Ультразвук. перинат. діагностика. – Харків. – 2000. – № 13. – С. 27 -31.
20. Садлер Т. В. Медична ембріологія за Лангманом / Т. В. Садлер. – Львів: ВД «Наутілус», 2001. – 550 с.
21. Хвороба Гіршпрунга ускладнена значною диметацією ободової кишки / [А. А. Данилов, Н. И. Юрченко, В. В. Гончар, В. Ф. Рибальченко] // Клінічна хірургія. – 2001. – № 3. – С. 27-30.
22. Хірургічне лікування гострої кишкової непрохідності пухлинного походження / [П. Ф. Шеремет, М. В. Воронич, Я. С. Шпряха та ін. // Науковий вісник Ужгород. ун-ту. – 2003. – № 20. – С. 132-134.
23. Юдина Е. В. Современная стратегия пренатальной диагностики в ранние сроки беременности / Е. В. Юдина, М. В. Медведев; под ред. М. В. Медведева // Пренатальная диагностика врожденных пороков развития в ранние сроки беременности: – М.: Реальное время, 2000. – С. 152-157.
24. Юрченко М. І. Мікроколон, причини формування і хірургічна тактика / М. І. Юрченко, В. Ф. Рибальченко, О. М. Горбатюк // Зб. наук. праць співроб. КМАПО ім. П. Л. Шупика: тези доп. – 2001. – Т. 1, № 10. – С. 462-465.

Гаина Н.И., Процак Т.В., Гнаткович С.И.
Буковинский государственный медицинский университет

СОВРЕМЕННЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ВРОЖДЕННЫХ ПОРОКАХ РАЗВИТИЯ АРТЕРИАЛЬНЫХ СОСУДОВ ТОЛСТОЙ КИШКИ

Аннотация
В связи с большим количеством оперативных вмешательств на органах желудочно-кишечного тракта, а также расширением показаний к хирургической коррекции врожденных пороков и аномалий развития у плодов, новорожденных и детей раннего возраста, значительно повысился интерес хирургов и исследователей к более детальному изучению морфогенеза и морфологии как желудочно-кишечного тракта в целом, так и кишечной трубки в частности.
Ключевые слова: ембриогенез, сосуды, толстая кишка, человек.

Haina N.I., Protsak T.V., Hnatkovych S.I.
Bukovinian State Medical University

THE MODERN UNDERSTAND ING OF MALFORMATIONS OF BLOOD VESSELS COLON

Summary
Due to the large number of surgical interventions on the organs of the gastrointestinal tract, as well as the expansion of indications for surgical correction of congenital and developmental abnormalities in fetuses, infants and young children the interest of surgeons and researchers to more detailed study of the morphogenesis and morphology as the gastrointestinal tract as a whole, and the intestinal tube exactly has considerably increased.
Keywords: embryogenesis, vessels, large intestine, human.

УДК 611.216.1.013

МОРФОГЕНЕЗ ВЕРХНЬОЩЕЛЕПНОЇ ПАЗУХИ В ОНТОГЕНЕЗІ ЛЮДИНИ

Кривецький В.В., Процак Т.В., Гаїна Н.І., Козар О.М.
Буковинський державний медичний університет

У зв'язку з великою кількістю оперативних втручань на приносових пазухах, а також внаслідок природжених вад та аномалій розвитку в плодів, новонароджених і дітей раннього віку, значно підвищився інтерес хірургів та дослідників до більш детального вивчення морфогенезу і морфології верхньощелепних пазух.
Ключові слова: верхньощелепна пазуха, розвиток, онтогенез, людина.

МЕДИЧНІ НАУКИ

Постановка проблеми. Розвиток і становлення топографо-анатомічних взаємовідношень органів у різні вікові періоди є одним із провідних у підході до організму людини, актуальним завданням ембріологів, анатомів, тератологів, хірургів [4]. В умовах несприятливого впливу чинників довкілля на організм людини глибокі і всебічні знання закономірностей морфогенезу і становлення топографії органів набувають особливого значення [8]. Усі органи формуються у внутрішньоутробному періоді життя, тому будова організму дитини і дорослої людини може бути зрозумілою, якщо всебічно вивчити його ембріональний розвиток.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Варіанти будови і топографії структур, органів і органокомплексів залежать від їх просторово-часових взаємовідношень у пренатальному періоді онтогенезу з утвореннями, які знаходяться поряд, і в багатьох випадках визначаються особливостями їх розвитку. Тому будову органів і систем важливо вивчати у зв'язку з основними процесами морфогенезу, на основі даних ембріогенезу. Морфологічні дослідження з метою з'ясування причин і часу можливого виникнення природжених вад та варіантів будови органів і структур організму сприяють визначенню процесів органогенезу [20]. Значно зросла роль прикладної морфології для розуміння причин і механізмів виникнення варіантів будови органів, різноманітних природжених аномалій, причину яких необхідно шукати в процесах порушення нормального ембріогенезу [14].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Слід відзначити відсутність праць, які були б присвячені дослідженню впливу стану прилеглих тканин на формування та ріст щелеп, що перебувають не лише в безпосередній близькості й контакті з щелепами, але й значні періоди розвитку яких проходять безпосередньо у товщі кісткової тканини, тобто із зубами [3].

Мета статті. Головною метою цієї роботи є сучасні уявлення є детального вивчення морфогенезу і морфології верхньощелепних пазух.

Виклад основного матеріалу. Вадам розвитку щелепно-лицевої ділянки належить значне місце серед природженої патології. Більшість з них виникає на стадії органогенезу [15]. Ембріогенез кісткової тканини нерозривно пов'язаний із загальнобіологічними закономірностями розвитку живого організму. Процесам, що відбуваються в хімічному складі скелета в цілому, присвячена значна кількість робіт вітчизняних та зарубіжних авторів, проте змінам, які характерні для окремих його ділянок, зокрема для щелепних кісток, приділяється мало уваги. Збільшення частоти запальних і пухлинних захворювань ЛОР-органів, а також їх ускладнень спонукає дослідників до пошуку не тільки нових методів лікування та профілактики патологічних процесів, а й детальнішого вивчення топографо-анатомічних особливостей приносових пазух [10].

Розвитку твердих тканин щелепного апарата людини присвячено достатня кількість робіт. Однак практично в жодній публікації не висвітлені конкретні терміни закладки і подальшої диференціації ембріонольних зачатків, які беруть участь у їх формуванні.

Так, на 6-му тижні розвитку вперше спостерігаються острівці остеогенезу, майже одночасно вони

© Кривецький В.В., Процак Т.В., Гаїна Н.І., Козар О.М., 2015

виявляються й у верхньощелепних зачатках [1]. Всі приносові пазухи людини закладаються у внутрішньоутробному періоді: верхньощелепні пазухи (ВЩП) – у 8-тижневих ембріонів, лобові і решітчастої кістки – у 5-місячних плодів. Найбільшого розвитку до моменту народження досягають ВЩП, а найменшого – клиноподібні і лобові [16]. У передплодів 25,0-27,0 мм тім'яно-куприкової довжини (ТКД) з'являється зачаток верхньої щелепи [17], а зачаток ВЩП виявляється на 9-му тижні внутрішньоутробного розвитку (передплоди 31,0-41,0 мм ТКД). Вона утворюється внаслідок випину епітелію середнього носового ходу латерально і донизу над основою нижньої носової раковини в прилеглу мезенхіму, де сліпо закінчується. Латерально від зачатка пазухи знаходиться хрящова капсула бічної стінки носа. Порожнина пазухи вкрита епітелієм, товщина якого не перевищує 0,12-0,16 мм. Вертикальний розмір пазухи становить 0,72-0,76 мм, поперечний – 0,24-0,28 мм, передньозадній – 0,35 мм [9]. У передплодів 41,0-79,0 мм ТКД ВЩП досягає 0,16 мм у поперечнику і 0,26 мм у висоту. Передньозадній розмір останньої не перевищує 1,25 мм. Форма пазухи овальна. [16]. Слід зазначити, що наприкінці передплодового періоду виявляються піднебінні відростки верхньої щелепи у товщі верхньої стінки ротової порожнини [5].

Упродовж плодового періоду онтогенезу порожнина ВЩП значно збільшується, при цьому переважає ріст її в передньозадньому напрямку [9]. У 4-місячних плодів ВЩП овальної форми, розташована біля основи нижньої носової раковини і вистелена слизовою оболонкою. Її вертикальний розмір досягає 2,5-3,0 мм, поперечний – 1,8-2,2 мм, передньозадній – 2,0-2,2 мм. Дно пазухи топічно знаходиться на 1,0 мм вище дна носової порожнини, на даному етапі формуються залози слизової оболонки [6, 15]. На п'ятому місяці розвитку ВЩП овальної форми (висотою – 0,35-0,4 мм, шириною – 0,25-0,28 мм). Передньозадній розмір пазухи збільшується до 3,5-4,0 мм. Дно її розташоване на 1,0-1,5 мм вище дна носової порожнини. Від нижнього носового ходу її відмежовує шар тканини товщиною 0,5-0,55 мм, від середнього – 0,75 мм, від очної ямки – 0,8-0,88 мм [17]. У плодів 6 місяців бічна стінка носової порожнини представлена верхньою щелепою. Проекція входу у ВЩП відповідає середині довжини середньої носової раковини. Її дно розташоване на 2,0 мм вище дна носової порожнини. Товщина слизової оболонки становить 0,25-0,3 мм. Висота пазухи не перевищує 1,2-1,4 мм, ширина – 0,4-0,5 мм, передньозадній розмір – 4,5-5,0 мм. Від нижнього носового ходу ВЩП знаходиться на відстані 1,5 мм, від середнього – 2,5 мм, від очної ямки – 1,5 мм [15, 17]. У плодів 7-8 місяців однією із складових, що утворюють бічну стінку носа, є внутрішня поверхня тіла верхньої щелепи. Проекція входу у ВЩП відповідає середині довжини середньої носової раковини. ВЩП розташована латерально основи нижньої носової раковини. Вона обмежена кістковими структурами і вистелена слизовою оболонкою, товщина якої дорівнює 0,25-0,3 мм. На фронтальних зрізах пазуха овальної форми [17]. Упродовж 9-го місяця внутрішньоутробного розвитку відзначається інтенсивне збільшення пазухи [9]. Вона знаходиться латеральніше основи нижньої носової раковини. Її вертикальний розмір дорівнює 3,0 мм, поперечний – 1,6 мм. Передньозадній розмір не перевищує 7,5 мм. Від нижнього і середнього носових ходів вона розташовується на відстані 2,0 мм, а від нижньої стінки очної ямки – 1,5 мм [17]. Аналізуючи результати дослідження, можна відзначити, що ВЩП у своєму розвитку проходять дві стадії. Для першої характерно вростання слизової оболонки бічної стінки носової порожнини в хрящову капсулу носа з подальшою резорбцією хрящової тканини. Друга стадія характеризується збільшенням порожнини пазухи уже в кістковій тканині [9].

Топографо-анатомічне вивчення розвитку ВЩП показало, що вона уже повністю сформована в новонароджених [12] і досить швидко збільшується в дітей молодшого віку [14]. Слід відмітити, що в дитячому віці змінюється конфігурація ВЩП, визначаються усі її стінки. Відмічається просторова їх пневматизація [11].

Підлітковий період характеризується низкою морфологічних і функціо-нальних змін в організмі людини. На цьому етапі змінюється конфігурація і розміри ВЩП. Визначаються усі її стінки. Форма пазухи наближається до її остаточної форми. Добре виражені решітчасті комірки, їх кількість дорівнює – від 4 до 8. Вони мають овальну форму і різні розміри. Яких-небудь сполучень між передніми, середніми і задніми комірками не виявлено. Збільшуються у розмірах лобові пазухи. Відзначається асиметрія в їх будові. Більш пневматизованими виявляються лобові пазухи. Клиноподібна пазуха має овальну форму [11].

Дані в літературі стосовно особливостей розвитку приносових пазух у людей з різними типами черепа дуже варіабельні. Відомості про завершення росту пазух, переважання широтних або висотних розмірів залежно від особливостей будови черепа суперечливі. Недостатньо вивчені статеві відмінності формування приносових пазух [7]. Аналіз літератури свідчить про суперечливі дані стосовно часу появи, швидкості формування і завершення росту приносових пазух. Більшість авторів вказує на завершення росту ВЩП і лобових пазух до 12 років [4]. Відмічаються швидкі темпи росту всіх пазух у дівчат до 8 років, у хлопчиків до 15 років [18]. Зміна пазух у літньому і старечому віці характеризується збільшенням розмірів, що зумовлено явищами остеопорозу. S. Kurita et al. [21] виявили залежність розмірів верхньощелепної пазухи від типу лиця. Форма ВЩП, на думку дослідників, впливає, головним чином, на передньозадній лицевий розмір, меншою мірою – на вертикальний лицевий розмір. Y. Ariji et al. [19] показали залежність розмірів ВЩП від міжвиличної і вилично-потиличної відстані. Залежність розмірів приносових пазух людини від типу черепа вивчається за допомогою методу рентгенографії [7]. Вони дійшли висновку, що розміри ВЩП збільшуються нерівномірно в жінок та чоловіків.

Висновки і пропозиції. Невизначеність у джерелах закладки ВЩП та особливостей синтопії її стінок, мала кількість досліджень та фрагментарність щодо типової і варіантної її будови, відсутність комплексного підходу до вивчення морфогенезу та особливостей становлення форми і топографії ВЩП з суміжними утвореннями упродовж онтогенезу людини зумовлює актуальність даної проблеми та потребу її вивчення.

Список літератури:

1. Барсуков Н. П. Гистогенез тканей челюстного аппарата человека на ранних этапах эмбриогенеза / Н. П. Барсуков, Е. В. Ивахненко, Е. А. Барсукова и др. // Наукові праці ІІІ Нац. конгр. анатомів, гістологів, ембріологів і топографоанатомів України «Актуальні питання морфології» (Київ, 21-23 жовтня 2002 р.). – Тернопіль: Укрмедкнига, 2002. – С. 19-20.
2. Беков Д. Б. Теоретические аспекты учения об индивидуальной анатомической изменчивости органов, систем и формы тела человека / Д. Б. Беков // Фахове видання наук. праць ІІ Нац. конгр. анатомів, гістологів, ембріологів і топографоанатомів України «Акт. пит. морфології». – Луганськ: ВАТ «ЛОД», 1998. – С. 24-25.
3. Бобрик І. І. Закономірності розвитку кісток черепа на різних етапах морфогенезу / І. І. Бобрик, З. З. Масна // Вісник морфології. – 2006. – Т. 12, № 1. – С. 113-115.
4. Горшков А. Н. Сравнительная характеристика лобных пазух у близких родственников / А. Н. Горшков // Научные ведомости. Белгородский гос. ун-Т. – 2000. – № 2 (11). – С. 36.
5. Гузік Н. М. Становлення верхньої стінки ротової порожнини в передплодовому періоді онтогенезу / Н. М. Гузік // 58-а наук.-практ. конф. студентів та молодих учених Нац. мед. ун-ту ім. О. О. Богомольця з міжнародною участю «Актуальні проблеми сучасної медицини» (Київ, 28-31 жовтня 2003 р.). – Київ, 2003. – С. 81.
6. Каплунова О. А. Зависимость размеров околоносовых пазух от краниометрических показателей у жителей юга России / О. А. Каплунова, А. А. Лагутин, Т. Г. Халилов // Матер. Всерос. науч. конгр. с межд. уч. «Акт. вопр. эвол., возр. и экол. морфологии», посв. 10-летию мед. ф-та и каф. анат. и гист. чел. Бел-ГУ (Белгород, 17-18 октября 2006 г.) / Под ред. Е. Н. Крикуна. – Белгород: Изд-во Бел-ГУ, 2006. – С. 70.
7. Косоуров А. К. Зависимость размеров околоносовых пазух человека от типа черепа / А. К. Косоуров, В. В. Морозова // Морфология. – 2003. – Т. 123, № 2. – С. 84-87.
8. Куприянов В. В. Проблемы развития отечественной морфологии в начавшемся XXI веке / В. В. Куприянов // Матер. Междунар. конф. «Структурные преобразования органов и тканей на этапах онтогенеза человека в норме и при воздействии антропогенных факторов». – Астрахань, 2000. – С. 238-239.
9. Левицька С. А. Морфологічні аспекти верхньощелепної пазухи в плодів та новонароджених людини / С. А. Левицька // Матер. наук. конф. «Актуальні питання морфогенезу», присв. шістдесятиріччю від дня народж. проф. В. М. Круцяка. – Чернівці, 1996. – С. 187-188.
10. Луценко Н. М. Відмінності топографії лімфатичних судин слизової оболонки комірок решітчастого лабіринту / Н. М. Луценко // Клін. анат. та опер. хірургія. – 2005. – Т. 4, № 1. – С. 27-29.
11. Макар Б. Г. Морфология носовой области в период второго детства / Б. Г. Макар // Scientifik annalis of the stafe University of Medicine and Pharmacy «Nicolate Testemitame» Vol. 1 Medico-Biological pharmatical, puhlic health and management mohlems. – Chisian, 2004. – P. 78-80.
12. Марчук В. Ф. Топографо-анатомічні особливості верхньощелепних пазух у новонароджених / В. Ф. Марчук // Тези доп. ювілейної наук. конф. «Молоді науковці – охороні здоров'я». – Чернівці, 1994. – С. 74-75.
13. Масна З. З. Особливості хімічного складу щелепних кісток на різних етапах розвитку людини / З. З. Масна // Вісн. проблем біол. і мед. – 2004. – Вип. 1. – С. 74-78.
14. Самохвалова А. В. Комплексний підхід до пренатальної діагностики природжених вад розвитку та спадкових захворювань / А. В. Самохвалова, О. С. Школьник, Ю. А. Кагенюк та ін. // Зб. наук. праць «Асоціації акушер-гінекологів України». – 1999. – С. 410-413.
15. Яковець К. І. Особливості становлення бічної стінки носа в людини в плодів четвертого місяця розвитку / К. І. Яковець // Матер. наук.- прак. конф. «Україна наукова 2003» (Дніпропетровськ – Сімферополь, 16-20 червня 2003 р.). – Т. 12: Медицина. – Дніпропетровськ: Наука і освіта, 2003. – С. 37-38.
16. Яковець К. І. Морфогенез і становлення топографії бічних стінок носа в передплодовому періоді онтогенезу людини / К. І. Яковець, Б. Г. Макар // Бук. мед. вісник. – 2005. – Т. 9, № 1. – С. 103-106.
17. Яковець К. І. Морфогенез і становлення топографії бічних стінок носа в плодовому періоді онтогенезу людини / К. І. Яковець // Клін. анат. та операт. хірургія. – 2005 – Т. 4, № 2. – С. 37-40.
18. Anderhuber W. Nasal cavities and paranasal sinuses in newborns and children / W. Anderhuber, A. Weiglein, G. Wolf // Acta Anat (Basal). – 1992. – V. 144. – P. 120-126.
19. Ariji Y. Age changes in the volume of the human maxillary sinus: a study using computed tomography / Y. Ariji, T. Kuroki, S. Moriguchi et al. // Dentomaxillofac. Radiol. – 1994. – V. 23. – P. 17-26.
20. Auroux M. Foetopathies: Toxiques et medicaments / M. Auroux // Eurobiologiste. – 1996. – V. 30, № 222. – P. 11-17.
21. Kurita S. Morphological relationship between maxillary sinus and skeletal facial type / S. Kurita, K. Sato, H. Fukazawa et al. // Nippon Kyosei Shika Gakkai Zasshi. – 1989. – V. 147. – P. 689-696.

Кривецкий В.В., Процак Т.В., Гаина Н.И., Козар О.М.
Буковинский государственный медицинский университет

МОРФОГЕНЕЗ ВЕРХНЕЧЕЛЮСТНОЙ ПАЗУХИ В ОНТОГЕНЕЗЕ ЧЕЛОВЕКА

Аннотация
В связи с большим количеством оперативных вмешательств на околоносовых пазухах, а также вследствие врожденных пороков и аномалий развития у плодов, новорожденных и детей раннего возраста, значительно повысился интерес хирургов и исследователей к более детальному изучению морфогенеза и морфологии верхнечелюстных пазух.
Ключевые слова: верхнечелюстная пазуха, развитие, онтогенез, человек.

Kryvets'kyi V.V., Protsak T.V., Haina N.I., Kozar O.M.
Bukovinian State Medical University

MORPHOGENESIS OF THE MAXILLARY SINUS STRUCTURE DURING HUMAN ONTOGENESIS

Summary
Due to the large number of surgical interventions on the paranasal sinuses and because of congenital and developmental abnormalities in fetuses, infants and young children significantly increased interest surgeons and researchers to more detailed study morphogenesis and morphology of maxillary sinuses.
Keywords: maxillary sinus, development, ontogenesis, human.

УДК 617.3:577.1-534.8-57.089.67

ДИНАМІКА БІОХІМІЧНИХ МАРКЕРІВ РЕПАРАТИВНОГО ОСТЕОГЕНЕЗУ У ЩУРІВ З ТИТАНОВИМ ІМПЛАНТАТОМ ПІД ВПЛИВОМ УЛЬТРАЗВУКУ

Морозенко Д.В., Маколінець В.І., Шевцов Б.М., Гуліда Т.І.
Інститут патології хребта та суглобів імені професора М.І. Ситенка
Національної академії медичних наук

У статті наведені та проаналізовані результати біохімічних досліджень показників репаративного остеогенезу. Було досліджено в сироватці крові наступні біохімічні показники: загальний білок, кальцій, глікопротеїни, хондроїтинсульфати і активність лужної фосфатази. Дані маркери відображають перебіг репаративного остеогенезу у щурів з імплантованим в стегнову кістку титановим імплантатом. У досліді було використано 89 щурів. Дослідження проведені в умовах впливу на післяопераційну зону низькоінтенсивного імпульсного ультразвуку різної інтенсивності.
Ключові слова: репаративний остеогенез, щури, титановий імплантат, біохімічні маркери, глікопротеїни, хондроїтинсульфати, ультразвук.

Постановка проблеми. Як свідчать численні приклади з ортопедичної практики при оперативних втручаннях реконструктивно-відновного характеру широко використовуються різні біоматеріали, якими заміщують дефекти кісток, або які застосовуються у якості фіксаторів та ендопротезів суглобів [6]. За даними літератури термін їх повноцінного справного функціонування переважно нетривалий, причиною чого є, здебільшого, ослаблення фіксації та розхитування ендопротезу або нестабільність металоконструкції.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. З метою оптимізації взаємодії у системі «кістка – імплантат» і процесу репаративного остеогенезу у ділянці кістки, суміжній з імплантатом, поряд з іншими терапевтичними методами використовують також і фізичні засоби. Найчастіше при лікуванні ушкоджень кісток у клінічній практиці застосовують ультразвук (УЗ) [4]. Терапевтична ефективність ультразвуку обумовлена підвищенням об'єму судинної мікроциркуляції, активацією тканинних ферментів, підвищенням проникливості клітинних мембран. При дії УЗ з інтенсивністю у діапазоні 0,3-0,6 Вт/см^2 відбувається активація лізосом, підвищення активності гідролаз, зокрема лужної фосфатази [3]. Такі ж дані наводять і В.С. Улащик та співавт. [4]. В літературі також мають місце дані про стимулюючу дію імпульсного УЗ на окремі ланки репаративного остеогенезу на різні терміни після травми [8–11]. Проте існує низка невивчених питань стосовно прояву дії імпульсного УЗ і, зокрема, при введенні у кісткову тканину металевих імплантатів із титану та його сплавів [2], можливого стимулювання чи пригнічення імпульсним ультразвуком можливостей репаративного остеогенезу, позитивної чи негативної дії УЗ на перебудову структури кістки в ділянці контакту із металевим імплантатом.

Метою даної роботи було дослідити в експерименті на тваринах та оцінити характер динаміки показників азотистого і білково-вуглеводного обміну та метаболізму кісткової тканини у ділянці стегнової кістки щурів, суміжній з імплантованим в неї титановим зразком в умовах впливу імпульсного УЗ різної інтенсивності.

Матеріали та методи. Експеримент проведено на 89 білих щурах популяції експериментально-біологічної клініки ДУ «ІПХС ім. проф. М.І. Ситенка НАМН України» (вік – 6 місяців, маса тіла – від 330 до 380 г). Під час роботи зі щурами дотримувались міжнародних вимог гуманного ставлення до піддослідних тварин та положень «Європейської конвенції захисту хребетних тварин, що використовуються у експериментальних і інших наукових цілях» (директива 86/609/ЕЕС) [5]. План експерименту та відповідність його виконання сучасним вимогам біоетики затверджені Комітетом із біоетики ДУ «ІПХС ім. М.І. Ситен-

© Морозенко Д.В., Маколінець В.І., Шевцов Б.М., Гуліда Т.І., 2015

ка НАМНУ» (протокол № 44 від 22.10.2010 р.). У щурів моделювали у дистальній ділянці стегнової кістки стандартний дірчастий дефект та вводили в нього титановий імплантат. Тварини були розподілені на дві великі групи – серії (відповідно до серії експериментів) за принципом початку сеансів дії УЗ коливань: через 3 та через 7 діб після імплантації титанового зразка. У серії щурів з початком дії УЗ через 3 доби після операції з імплантації було виділено 2 групи згідно з термінами виведення з експерименту: через 14 та 45 діб після імплантації. Серія тварин, на яких починали впливати імпульсним УЗ через 7 діб після операції з імплантації, була розподілена на 3 групи у відповідності з термінами евтаназії: через 14, 28 та 45 діб після встановлення титанової металоконструкції. У кожній з перерахованих 5 груп щурів було виділено по 2 підгрупи відповідно до величин діючого імпульсного УЗ: 0,4 Вт/см^2 і 0,7 Вт/см^2, а також контрольну підгрупу.

Оцінку кінетики біохімічних показників метаболізму кісткової тканини з імплантованими у стегнову кістку зразками титанових металоконструкцій під впливом імпульсного ультразвуку проводили за наступними показниками сироватки крові щурів: вміст глікопротеїнів та загального білку, концентрація кальцію, рівень вмісту хондроїтинсульфатів, активність лужної фосфатази. Дані показники відображають стан азотистого та білково-вуглеводного обміну, зокрема у системі «протеоглікани – колаген», та стан окремих ланок репаративного остеогенезу [1].

Результати та їх обговорення. Результати біохімічного обстеження сироватки крові щурів з титановими імплантатами, яким починали сеанси дії УЗ з 3-ї доби після трансплантації, наведені у таблиці 1. По відношенню до контролю вірогідних відмінностей у результатах визначення концентрації глікопротеїнів у сироватці крові щурів обох дослідних груп не встановлено. При порівнянні з інтактними тваринами зафіксовані вірогідно вищі показники у всіх дослідних та контрольних тварин на терміні спостереження. Спостерігалась тенденція до зближення показників глікопротеїнів у прооперованих щурів з їх величинами у інтактних тварин по мірі подовження терміну дослідження при застосуванні обох режимів впливу УЗ. Встановлені дані свідчать про сприятливу дію даного чинника на нормалізацію обміну олігосахаридів, що відіграють важливе значення при остеогенезі. При аналізі вмісту загального білка відмічається вірогідна різниця між його показниками у контролі на 14 добу та значеннями його вмісту у сироватці крові щурів при дії УЗ з інтенсивністю 0,7 Вт/см^2, а через 45 діб аналогічна залежність спостерігалась при застосуванні іншого режиму УЗ (0,4 Вт/см^2). Показники вмісту білка вірогідно підвищились (на 9,0%) упродовж терміну дослідження при застосуванні УЗ інтенсивністю 0,4 Вт/см^2 і на 45 добу були навіть вищими за їх величини у інтактних тварин. При використанні УЗ з більшою інтенсивністю відмічена тенденція до зменшення показників загального білка при продовженні тер-

Таблиця 1

Динаміка біохімічних показників сироватки крові щурів з імплантованими титановими зразками у стегнових кістках під впливом ультразвуку різної інтенсивності

Групи тварин		Біохімічні показники			
		Глікопротеїни, од.	Загальний білок, г/л	Кальцій, ммоль/л	Хондроїтинсульфати, г/л
Інтактні щури (n = 6)		0,88 ±0,04	70,54±2,03	2,34±0,02	0,360±0,04
14 діб після операції	УЗ інтенсивністю 0,4 Вт/см^2 (n = 6)	1,48±0,06[2)]	73,30±1,61	2,37±0,02	0,472±0,04[1),2)]
	УЗ інтенсивністю 0,7 Вт/см^2 (n = 6)	1,26±0,03[2)]	75,88±1,42[1),2)]	2,40±0,03	0,537±0,04[2)]
	Контроль (n = 6)	1,29±0,10[2)]	69,40±1,59	2,30±0,0	0,63±0,06[2)]
45 діб після операції	УЗ інтенсивністю 0,4 Вт/см^2 (n = 6)	1,28±0,06[2)]	80,55±1,77[1),2)]	2,48±0,04	0,478±0,03[1),2)]
	Контроль (n = 9)	1,22±0,05[2)]	71,04±2,01	2,36±0,02	0,629±0,05[2)]
	УЗ інтенсивністю 0,7 Вт/см^2 (n = 6)	1,07±0,07[2)]	71,58±1,60	2,34±0,02	0,557±0,04[2)]

Примітки: 1) – P < 0,05 по відношенню до контролю; 2) – P <0,05 по відношенню до інтактних щурів

Таблиця 2

Динаміка біохімічних показників сироватки крові білих щурів з титановими імплантатами стегнової кістки у залежності від інтенсивності коливань УЗ та терміну експерименту

Групи тварин		n	Глікопротеїни, од.	Загальний білок, г/л	Кальцій, ммоль/л	Хондроїтинсульфати, г/л	ЛФ, Од/л
14 діб після операції	0,4 Вт/см^2	8	1,02±0,034[2)]	73,68±2,64	2,40±0,03	0,588±0,052)	355,87±19,9[1,3)]
	0,7 Вт/см^2	10	0,92±0,03	69,20±1,45	2,33±0,22	0,497±0,03[1,2)]	397,68±15,3[1,3)]
	Контроль	8	0,96±0,05	75,40±2,3	2,40±0,03	0,746±0,06[3)]	551,0±37,15[3)]
28 діб після операції	0,4 Вт/см^2	5	1,22±0,06[2)]	73,30±2,11	2,37±0,03	0,570±0,05[2)]	394,2±39,12[3)]
	0,7 Вт/см^2	5	1,13±0,05[2)]	73,08±1,73	2,36±0,03	0,610±0,06[2)]	469,5±41,22[3)]
	Контроль	10	1,21±0,06	73,74±0,91	2,35±0,02	0,438±0,06[2)]	489,50±42,13[3)]
45 діб після операції	0,4 Вт/см^2	10	1,14±0,04[2)]	79,14±1,25	2,48±0,03	0,587±0,08[2)]	261,25±22,67
	0,7 Вт/см^2	10	1,07±0,08	72,48±1,47	2,35±0,02	0,561±0,06[2)]	275,06±12,67[3)]
	Контроль	10	1,09±0,04	74,96±1,22	2,37±0,05	0,65±0,09[2)]	330,71±16,74[3)]
Інтактні щури		7	0,88±0,04	70,54±2,0	2,34±0,02	0,360±0,04	210,44±17,1

Примітки: 1) – P<0,05 по відношенню до контролю; 2) – P<0,05 по відношенню до інтактних тварин; 3) – P<0,01 по відношенню до інтактних тварин

міну дослідження. Одержані дані щодо динаміки змін вмісту загального білка у сироватці крові щурів після дії УЗ різної інтенсивності можуть свідчити про позитивний вплив УЗ меншої інтенсивності (0,4 Вт/см^2) на білковий обмін і, зокрема, на білковий обмін у кістковій тканині.

При аналізі змін рівня хондроїтинсульфатів було встановлено, що їх значення у контрольних щурів та у щурів двох дослідних груп були вірогідно значно вищими (більш ніж на 20 та 30%) за їх вміст у сироватці крові інтактних щурів на всіх термінах спостереження. Це вірогідно відображало руйнівний вплив чинника оперативного втручання на обмін гетерополісахаридів, що виграють суттєву роль у дозріванні клітинного матриксу кісткової тканини. При порівнянні значень вмісту хондроїтинсульфатів у дослідних тварин з контрольними встановлена вірогідна різниця у бік зменшення у тварин з «озвученням» УЗ. При цьому більш виражене зменшення спостерігалось при використанні УЗ інтенсивністю 0,4 Вт/см^2. За терміном дослідження не було встановлено вірогідних змін у концентрації хондроїтинсульфатів як у контрольних тварин, так і в досліді. Це вказує на присутність більш стимулюючого впливу УЗ щільністю 0,4 Вт/см^2, ніж 0,7 Вт/см^2, на білково-вуглеводний метаболічний потенціал, який є вагомою складовою остеогенезу.

Аналіз величин біохімічних показників щурів серії з УЗ впливом після 7 діб з часу операції (табл. 2) показав, що подібно до тварин попередньої серії (УЗ вплив після 3 діб з часу імплантації), найбільші коливання мали місце у таких показниках як: вміст у сироватці крові глікопротеїнів та хондроїтинсульфатів, а також у значеннях активності такого ферменту як лужна фосфатаза. Рівні вмісту у сироватці крові щурів загального білку та кальцію в умовах дії імпульсного УЗ не зазнали вірогідних змін як на протязі різних термінів після імплантації у кістку зразків титанових конструкцій, так і по відношенню до їх величин у контрольних, а також у інтактних щурів. Концентрація у сироватці крові глікопротеїнів у тварин цієї серії не мали вірогідних відмінностей від їх значень у контрольних щурів, а значення цього показника у підгруп імплантованих щурів, як контрольних, так і тих, які зазнали дії імпульсного УЗ, були вірогідно вищими ніж його величини у інтактних тварин. Така динаміка даного показника свідчила про запалення, що розвинулось в післяопераційній рані щурів. Вміст хондроїтинсульфатів у сироватці крові теж мав вірогідні відмінності від його величин у групі контролю на 14 добу після операції тільки у підгрупі щурів, на яких впливали УЗ з інтенсивністю коливань 0,7 Вт/см^2. Значення вмісту хондроїтинсульфатів у дослідних тварин істотно підвищились у порівнянні зі значеннями даного показника у інтактних щурів на усіх термінах після імплантації і при використанні УЗ з інтенсивністю коливань 0,4 Вт/см^2 (від 58,3 до 63,3%), так і при використанні УЗ з інтенсивністю 0,7 Вт/см^2 – від 38,05 до 69,44%.

Активність лужної фосфатази (ЛФ) була вірогідно нижчою, ніж у контролі, у групи щурів з терміном евтаназії 14 діб з часу імплантації (як у підгрупі, що отримувала 0,4 Вт/см^2, так і у тих тварин, на яких впливали УЗ з інтенсивністю коливань 0,7 Вт/см^2 – відповідно на 35,4 і на 27,8%). Величини активності даного ферменту у тварин дослідних груп були достовірно ($P<0,01$) вищими, ніж у інтактних щурів на протязі до 1 місяця з часу імплантації, після чого його активність знижувалась і на термін 45 діб після операції була вірогідно ($P<0,05$) вищою лише у підгрупі щурів, на яких впливали УЗ з інтенсивністю коливань 0,7 Вт/см^2. У тварин з титановими імплантатами, але які не зазнали дії УЗ (контроль), активність ЛФ на всі терміни спостереження залишалась вірогідно вищою, ніж у інтактних, але за абсолютною величиною по мірі збільшення терміну мала тенденцію до зниження, тобто нормалізації.

Висновки і пропозиції. Визначена динаміка активності ЛФ вказувала на компенсаторне зростання остеобластичної активності у відповідь на оперативне втручання на кістковій тканині, про що свідчила гіперфосфатаземія не тільки у тварин, на яких впливали УЗ різної інтенсивності, але й у щурів контрольних підгруп. Той факт, що у дослідних тварин на 14-добовому терміні по операції гіперфосфатаземія була менш значущою, ніж у контролі, ймовірно, вказував на гальмуючу дію УЗ на гіперактивацію метаболізму остеобластів, що можна розцінювати як сприятливий вплив даного фізичного чинника на процес остеогенезу. Це дає підставу рекомендувати УЗ-терапію для подальшого клінічного використання під час медичної реабілітації хворих осіб, яким було проведено оперативне втручання зі встановлення ендопротезу кульшового або колінного суглобу, або після остеосинтезу з використанням титанових конструкцій.

Список літератури:

1. Ветеринарна клінічна біохімія / М. І. Карташов, О. П. Тимошенко, Д. В. Кібкало та ін. Довідник. – Харків, Еспада, 2010. – 400 с.
2. Дєдух Н. В. Остеоінтеграція кісткової тканини з титановими імплантатами / Н. В. Дєдух, С. В. Малишкіна // Ортопед., травматол. – 2010. – № 1. – С. 45–49.
3. Золотарёва Т. А. Физические лечебные факторы: основы механизма действия на процессы биотрансформации в печени / Т. А. Золотарёва. – К.: Тамед, 2000. – 192 с.
4. Улащик В. С. Ультразвуковая терапія / В. С. Улащик, А. А. Чиркин. – Минск: Беларусь, 1983. – 252 с.
5. European convention for the protection of vertebrate animals used for experimental and other scientific purposes. – Council of Europe. Strasburg, 1986. – № 123. – 52 p.
6. Имплантационные материалы и остеогенез. Роль индукции и кондукции в остеогенезе / Н. А. Корж, В. А. Радченко, Л. А. Кладченко, С. В. Малышкина // Ортопед., травматол. – 2003. – № 2. – С. 150–157.
7. Камышников В. С. Клинико-биохимическая лабораторная диагностика. Справочник: В 2 т. Т. 2. – 2-е изд. – Мн.: Интерпрессервис, 2003. – 463 с.
8. Effects of low-intensity pulsed ultrasound on dental implant osseointegration: a preliminary report / Y. Ustun, O. Erdogan, M. Kurkcua [et al.] // Eur. J. Dentistry. – 2008. – Vol. 2. – P. 254–262.

9. Effects of low-intensity pulsed ultrasound on healing of mandibular fractures: an experimental study in rabbits / O. Erdogan, E. Esen, Y. Ustün [et al.] // J. Oral Maxillofac. Surg. – 2006. – Vol. 64, № 2. – P. 180–188.
10. John P. S. Therapeutic ultrasound in fracture healing: The mechanism of osteoinduction / P. S. John, C. S. Poulose, B. George // Indian J. Orthop. – 2008. – Vol. 42, № 4. – P. 444–447.
11. Low intensity pulsed ultrasound stimulates osteogenic activity of human periosteal cells / K. S. Leung, W. H. Cheung, C. Zhang [et al.] // Clin. Orthop. Relat. Res. – 2004. – Vol. 418. – P. 253–259.

Морозенко Д.В., Маколинец В.И., Шевцов Б.Н., Гулида Т.И.
Институт патологии позвоночника и суставов имени профессора М.И. Ситенко
Национальной академии медицинских наук

ДИНАМИКА БИОХИМИЧЕСКИХ МАРКЕРОВ РЕПАРАТИВНОГО ОСТЕОГЕНЕЗА У КРЫС С ТИТАНОВЫМ ИМПЛАНТАТОМ ПОД ВЛИЯНИЕМ УЛЬТРАЗВУКА

Аннотация
В статье приведены и проанализированы результаты биохимических исследований показателей репаративного остеогенеза. Было исследовано в сыворотке крови следующие биохимические показатели: общий белок, кальций, гликопротеины, хондроитинсульфаты и активность щелочной фосфатазы. Данные маркеры отражают течение репаративного остеогенеза у крыс с имплантированным в бедренную кость титановым имплантатом. В опыте было использовано 89 крыс. Исследования проведены в условиях воздействия на послеоперационную зону низкоинтенсивного импульсного ультразвука различной интенсивности.
Ключевые слова: репаративный остеогенез, крысы, титановый имплантат, биохимические маркеры, гликопротеины, хондроитинсульфаты, ультразвук.

Morozenko D.V., Makolinets V.I., Shevtsov B.N., Gulida T.I.
Sytenko Institute of Spine and Joint Pathology
National Academy of Medical Science

DYNAMICS OF BIOCHEMICAL MARKERS OF REPARATIVE OSTEOGENESIS IN RATS WITH TITANIUM IMPLANTS UNDER THE INFLUENCE OF ULTRASOUND

Summary
The paper presents and analyzes the results of biochemical studies of indicators of reparative osteogenesis. It was studied in blood serum following biochemical parameters: total protein, calcium, glycoproteins, chondroitinsulfates and alkaline phosphatase activity. These markers reflect for reparative osteogenesis in rats implanted in the femur titanium implants. In experiment 89 rats were used. Research conducted under the conditions of exposure to low-intensity pulsed zone postoperative ultrasound of varying intensity.
Keywords: reparative osteogenesis, rats, titanium implant, biochemical markers, glycoproteins, chondroitinsulfates, and ultrasound.

УДК 616.329–002:616.33/342–008.17]–036.1–071

ОСОБЛИВОСТІ КЛІНІЧНИХ ПРОЯВІВ ГАСТРОЕЗОФАГЕАЛЬНОЇ РЕФЛЮКСНОЇ ХВОРОБИ У ПОЄДНАННІ З ДУОДЕНОГАСТРАЛЬНИМ РЕФЛЮКСОМ

Рева Т.В., Сучеван А.Г.
Буковинський державний медичний університет

У статті розглянуті основні патогенетичні ланки гастроезофагеальної рефлюксної хвороби (ГЕРХ) та значення жовчних рефлюксів. Вивчені клінічні особливості, показники біліметрії, езофагоскопії та добового моніторування внутрішньостравохідного моніторування рН у хворих з лужними рефлюксами. Супутній дуоденогастральний рефлюкс значно обтяжує перебіг ГЕРХ, характеризується збільшенням тривалості та кількості внутрішньостравохідних рефлюксів, частіше поєднується із ерозивними езофагітами, призводить до погіршення якості життя пацієнтів.
Ключові слова: гастроезофагеальна рефлюксна хвороба, жовчний рефлюкс, дуоденогастральний рефлюкс.

Постановка проблеми. Гастроезофагеальна рефлюксна хвороба (ГЕРХ) займає лідируючі позиції в сучасній клінічній медицині у зв'язку з прогресуючим зростанням захворюваності, частими рецидивами і не завжди задовільною ефективністю лікування [1, 8]. Провідним патогенетичним механізмом хвороби є патологічний гастроезофагеальний рефлюкс (ГЕР). Він виникає внаслідок недостатності замикального механізму кардії (передусім неспроможності нижнього стравохідного сфінктера і грижі стравохідного отвору діафрагми), а наслідок його дії на слизову оболонку стравоходу визначається складом (соляна кислота, пепсин, жовчні кислоти, лізолецитин, панкреатичні ферменти і т. ін.), тривалістю дії (адекватність стравохідного кліренсу) і власною резистентністю слизової оболонки. Сприяє виникненню ГЕР підвищення внутрішньочеревного (наприклад, при ожирінні, вагітності, закрепі) або внутрішньошлункового (функціональної або органічної природи шлунковий або дуоденальний стаз) тиску.

У значної кількості хворих розвитку рефлюкс-езофагіту сприяє закид у нижню третину стравоходу лужного дуоденального вмісту, при цьому дія лугів та жовчних кислот на слизову оболонку стравоходу може бути навіть більш вираженою, ніж дія кислот. За наявності дуоденогастрального рефлюксу на слизову оболонку шлунка та стравоходу негативний вплив здійснюють жовчні кислоти, що ушкоджують фосфоліпіди клітинних мембран, лізолецитин тощо [2, 9].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Гастроезофагеальна рефлюксна хвороба (ГЕРХ) є однією із поширених патологій травної системи й охоплює від 20 до 40% дорослого населення [7]. Найважливішими причинами цієї недуги є порушення моторики травного каналу, ожиріння, малорухомий спосіб життя, стреси, порушення харчування тощо [3]. Питання особливостей перебігу та лікування хворих на ГЕРХ лишається актуальним, про що свідчать публікації як у вітчизняній [4], так і зарубіжній літературі [5].

Справжній рівень захворюваності на ГЕРХ дослідити складно. Розмаїття симптомів може маскувати згадану нозологію, або інші патологічні стани можуть маніфестувати у вигляді позастравохідних проявів ГЕРХ. Поширеність ГЕРХ на теперішній час недостатньо вивчена, що пов'язано з великою варіабельністю клінічних проявів – від епізодичної печії до яскравих ознак ускладненого рефлюкс-езофагіту.

Особливістю перебігу ГЕРХ є розвиток взаємопов'язаних уражень інших органів травлення (зокрема, шлунка), що ускладнює клінічну картину, а також діагностику і лікування як основної, так і супутніх хвороб [6]. Взаємне обтяження захворювань свідчить про потребу в розробці ефективних методів діагностики та терапевтичної корекції з урахуванням супутньої патології.

Серед численних питань остаточно не визначені роль та місце у формуванні ГЕРХ стану пілородуоденального комплексу, порушення евакуації зі шлунка та характер рефлюксату. Суперечливі дані щодо залежності між клінічними проявами ГЕРХ та складом дуоденального рефлюксату потребують уточнення цього аспекту проблеми.

Вище наведене є підґрунтям для визначення причин, здатних сприяти формуванню ГЕРХ у хворих з розладами ліпідного обміну, моторно-евакуаторної функції шлунка, ДГР, характеру ушкоджуючої дії складових рефлюксату.

Мета статті: вивчити клініко-ендоскопічні особливості, а також дані рН-метрії та біліметрії у хворих на ГЕРХ із супутнім дуоденогастральним рефлюксом.

Виклад основного матеріалу. Обстежено 70 пацієнтів з ГЕРХ віком 28-63 років, середній вік становив (41,5±8,3) років. В основну групу відібрано 40 хворих з ГЕРХ із супутнім ДГР. Групу порівняння склали 30 пацієнтів з типовими симптомами гастроезофагеального рефлюксу.

Комплексне дослідження включало опитування, огляд, лабораторне та інструментальне дослідження. При клінічному спостереженні вивчався анамнез захворювань, аналізувалися скарги і результати фізикального обстеження. Під час вивчення анамнезу хвороби звертали увагу на супутні хвороби, наявність оперативних втручань на органах черевної порожнини. Інтенсивність симптомів оцінювалась за п'ятибальною шкалою Лайкерта (P. Terry et al., 2000; О.Н. Минушкин, 2006). Показник інтенсивності симптомів для кожної ознаки розраховувався окремо шляхом множення вираженості симптому (у балах за вище викладеною шкалою) на частоту повторень даного симптому протягом доби (J. Ronkainen et al., 2006). Антропометричні методи включали визначення маси тіла і зросту хворих, із наступним обчисленням ІМТ, а також вимірюванням обводу

© Рева Т.В., Сучеван А.Г., 2015

талії та стегон. Тяжкість ожиріння оцінювали за класифікацією Всесвітньої організації охорони здоров'я (1997). Дослідження кислотоутворюючої функції шлунка проводили за добовою pH–метрією з використанням програмного забезпечення за допомогою комп'ютерної системи pH-метрії «АГ-1Д-01». Езофагогастродуоденофіброскопія проводилась за допомогою ендоскопа «Olympus CIF-XQ 40». При цьому оцінювали стан слизової оболонки стравоходу та шлунка. Рефлюкс-езофагіт оцінювали за Лос-Анджелеською класифікацією (1999). Концентрацію жовчних кислот у лунковому вмісті визначали методом J.G. Reinhold, D.W. Wilson (1932). Ступінь ДГР оцінювали при ранжуванні концентрації жовчних кислот за Г.Г. Івановим, (1978): I ступінь – 0,01–0,2 ммоль/л, II ступінь – 0,2–0,4 ммоль/л, III ступінь – більше 0,4 ммоль/л (С.А. Касумьян, Р.А. Алибегов, 1997). Усім хворим проводилось УЗД органів черевної порожнини. Статистична обробка результатів досліджень здійснювалася методами параметричної та непараметричної статистики, реалізованими стандартним пакетом прикладних програм SPSS 13.0 for Windows.

Серед хворих на ГЕРХ із ДГР переважали жінки 33 (82,5%), чоловіки складали 17,5% (7 хворих). Співвідношення жінок і чоловіків склало 4,7:1. Більшість хворих (32 осіб або 80%) – особи працездатного віку. У групі порівняння (ГЕРХ) переважали пацієнти чоловічої статі – 16 (53,3%), жінок було 14 (46,7%).

У клінічній картині ГЕРХ переважала печія, яка спостерігалася у 23 (57,5%) хворих з основної групи та у всіх обстежених з групи порівняння. Нічна печія спостерігалася у 15 (37,5%) хворих з основної і у 7 (23,3%) з групи порівняння. Відрижка повітрям або кислим виявлена у 13 (32,5%) хворих із супутнім ДГР, тоді як у групі порівняння на відрижку різної виразності скаржилися 13 (43,3%) осіб. На одинофагію скаржилися 5 (12,5%) хворих з основної групи і 13 (43,3%) з групи порівняння. Ступінь виразності типових симптомів ГЕРХ наведено у таблиці 1.

Таблиця 1

Ступінь виразності типових симптомів ГЕРХ у хворих, бали

Клінічні прояви ГЕРХ	Сумарний показник важкості	
	Основна група ГЕРХ+ДГР (n = 40)	Група порівняння ГЕРХ (n = 30)
Печія	4,6±0,8	3,2±1,3*
Відрижка	2,1±1,4	3,9±1,3*
Одинофагія	2,6±0,8	1,2±0,3*

*Примітка: * p < 0,01 різниця вірогідна порівняно з показниками основної групи*

Серед інших скарг у пацієнтів із супутнім ДГР частіше, ніж у групі порівняння, спостерігалися гіркота в роті – 30 (75%) і 6 (20%), шкрябання в горлі – 10 (25%) і 4 (13,3%). Сухий кашель частіше спостерігався у хворих з основної групи – 7 (17,5%) та у 25 (83,3%) пацієнтів з групи порівняння. Посилена слинотеча турбувала однаково часто хворих обох груп – 3 (7,5%) і 2 (6,6%).

Під час вивчення анамнезу хвороби було з'ясовано, що пацієнти основної групи (ГЕРХ із супутнім ДГР) страждали на різноманітні патології жовчного міхура: у 17 (42,5%) хворих було діагностовано хронічний некалькульозний холецистит, у 4 (10%) осіб жовчнокам'яну хворобу, у 10 (25%) – хронічний панкреатит, 9 (22,5%) пацієнтів перенесли холецистектомію. В групі порівняння (ГЕРХ) кількість хворих з проявами хронічного некалькульозного холециститу та жовчнокам'яної хвороби була нижче, та складала, відповідно, 4 (13,3%) та 1 (3,3%) осіб; пацієнти з цієї групи значно рідше потребували проведення оперативного втручання – холецистектомію перенесли 1 (3,3%) особа (p<0,05).

Як видно з наведених у таблиці 2 даних нормальна маса тіла була відмічена у незначної кількості хворих основної та групи порівняння, у переважної більшості хворих спостерігались надлишкова маса тіла та ожиріння I та II-го ступеня.

Таблиця 2

Розподіл хворих за індексом маси тіла (n, %)

ІМТ, кг/м^2	ГЕРХ+ДГР (n = 40)	ГЕРХ (n = 30)
Нормальна маса тіла (18,5-24,9 кг/м^2)	5 (12,5%)	7 (23,3%)
Надлишкова маса тіла (25,0-29,9 кг/м^2)	18 (45%)	15 (50%)
Ожиріння I ступеня (30,0-34,9 кг/м^2)	13 (32,5%)	8 (26,7%)
Ожиріння II ступеня (35,0-39,9 кг/м^2)	3 (7,5%)	-
Ожиріння III ступеня (понад 40 кг/м^2)	1 (2,5%)	-

У переважної більшості хворих (62,5%) основної групи переважав абдомінальний тип ожиріння.

У процесі дослідження показників добового моніторування pH стравоходу (табл. 3) у більшості обстежених виявлено патологічні зміни. Кислі рефлюкси спостерігалися у 15 (37,5%) пацієнтів з основної і у 21 (70%) з групи порівняння. У хворих з ДГР загальна тривалість pH у стравоході <4,0 становила (19,2±5,3)%, в групі порівняння – (31,8±4,4)% (p<0,01). В основній групі обстежених осіб виявлено збільшення кількості кислих рефлюксів за добу – (185±2,6), у групі порівняння – 279±45,2 (p<0,01). У осіб з поєднанням ГЕРХ і ДГР за добу зафіксовано збільшену кількість слабко кислих рефлюксів – 311±36,7. У групі порівняння слабкокислі рефлюкси, які збігалися з клінічними виявами, реєструвалися вірогідно рідше, середньодобовий показник становив 167±24,3. У 28 (70%) хворих з ДГР переважали лужні рефлюкси, в групі порівняння рефлюкси з pH>7,0 виявлено у 3 (10%) випадках. Для хворих із супутнім ДГР характерні тривалі рефлюкси. Рефлюкси тривалістю понад 5 хвилин спостерігалися в 15 (37,5%) хворих з основної групи і лише у 7 (23,3%) з групи порівняння. Середньодобова кількість рефлюксів понад 5 хвилин у хворих з ДГР становила 21,7±3,5, в групі порівняння – в середньому 9,3±4,7, що було вірогідно нижче (p<0,01).

Під час проведення ендоскопії стравоходу у більшості хворих з групи порівняння у 22 (73,3%) була неерозивна форма ГЕРХ. У 23 (57,5%) обстежених осіб із супутнім ДГР діагностовано ерозії стравоходу: рефлюкс-езофагіт ступеня А зафіксовано у 16 (40%) хворих; рефлюкс-езофагіт ступеня В виявлено у 6 (15%) пацієнтів; сту-

Таблиця 3

Показники добової інтрастравохідної pH-метрії

Показник	% часу з pH<4	Кількість рефлюксів з pH<4, n	Кількість рефлюксів з pH 4-7, n	Кількість рефлюксів pH>7, n	Кількість рефлюксів, що тривали >5хв., n	Найбільш тривалий рефлюкс
ГЕРХ+ДГР (n = 40)	19,2±5,3	185±32,6	311±36,7*	184±23,2*	21,7±3,5	22 хв. 36 сек.*
ГЕРХ (n = 30)	31,8±4,4	279±45,2*	167±24,3	61±12,3	9,3±4,7*	11 хв. 18 сек.

*Примітка: * p<0,01 – вірогідна міжгрупова різниця*

пеня С – у 1 (2,5%). Поодинокі виразки стравоходу діагностовано у 2 пацієнтів з основної групи, в групі порівняння виразкові ураження стравоходу не спостерігалися.

Таблиця 4

Характеристика вмісту жовчних кислот у шлунковому соку

Ступінь ДГР	Основна група (n = 40)		Група порівняння (n = 30)	
	M+m, ммоль/л	%	M+m, ммоль/л	%
Норма	0,004±0,002	0	0,004±0,002	100
I ступінь	0,115±0,004	77,5	0	0
II ступінь	0,258±0,005*	15	0	0
III ступінь	0,510±0,010*	7,5	0	0

*Примітка: * p<0,001 – вірогідна міжгрупова різниця*

На підставі комплексу ендоскопічних ознак також виділяли наступні ступені ДГР: I ступінь – пілоричний сфінктер не змикається; II ступінь – пілоричний сфінктер не змикається, пролабування слизової оболонки ДПК в шлунок без її фіксації; III ступінь – пілоричний сфінктер не змикається, пролабування слизової оболонки ДПК в шлунок з частковою її фіксацією.

Грижу стравохідного отвору діафрагми виявлено у 13 (32,5%) хворих з основної групи та у 7 (23,3%) з групи порівняння. Недостатність нижнього стравохідного сфінктера спостерігалася у 17 (42,5%) хворих із супутнім ДГР і у 10 (33,3%) без ДГР з нормальною масою тіла.

При розподілі жовчних кислот за концентрацією було встановлено ступені дуоденогастрального рефлюксу (табл. 4).

Концентрація жовчних кислот корелювала із частотою візуальної реєстрації ДГР під час ендоскопії (r=0,492, p<0,001)/

За даними УЗД органів черевної порожнини в основній групі у 31 (77,5%) хворих виявлена наявність ознак хронічного холециститу (у 4 хворих на тлі жовчнокам'яної хвороби) та хронічного панкреатиту. У групі порівняння хронічний холецистит виявлений у 5 (16,7%) хворих, із них тільки в 1 на тлі жовчнокам'яної хвороби, у 2 (6,7%) – хронічний панкреатит, а ознаки гіпомоторної дискінезії жовчного міхура у 9 (30%) хворих.

Висновки. Супутній дуоденогастральний рефлюкс є чинником, що обтяжує перебіг рефлюксної хвороби. У хворих на ГЕРХ та супровідним ДГР спостерігаються більш інтенсивні клінічні прояви, що погіршує якість життя пацієнтів. Хворих із супутнім ДГР, окрім типових симптомів ГЕРХ, частіше турбують гіркота в роті, шкрябання в горлі, сухий кашель. Для цієї групи пацієнтів характерні супутні захворювання былыарноъ системи та підшлункової залози. Під час дослідження добового моніторингу pH у хворих з ДГР частіше спостерігаються лужні та слабкокислі рефлюкси, переважає ерозивна форма ГЕРХ.

Список літератури:

1. Бабак О. Я. Гастроэзофагеальная рефлюксная болезнь / О. Я. Бабак, Г. Д. Фадеенко // К.: Интерфарма-Киев, 2000. – 350 с.
2. Бабак О. Я. Желчный рефлюкс: современные взгляды на патогенез и лечение / О. Я. Бабак // Сучасна гастроентерогія. – 2003. – № 1 (11). – С. 28-30.
3. Белоусов С. С. Гастроэзофагеальная рефлюксная болезнь и дуоденогастральный рефлюкс / С. С. Белоусов, С. В. Муратов. – Н. Новгород: НГМА, 2005. – С. 16-21.
4. Будзинский А. А. Современные возможности эндоскопической диагностики заболеваний пищевода / А. А. Будзинский, Г. В. Белова, В. М. Садоков // Альманах эндоскопии. – 2002. – № 1. – С. 6–7.
5. Вдовиченко В. І. Гастроезофагеальна рефлюксна хвороба: нерозв'язані питання і перспективи в світлі Консенсусу «GERD 2003» / В. І. Вдовиченко // Сучасна гастроентерол. – 2004. – № 3. – С. 18–21.
6. Выскребенцева С. А. Нарушения моторики желудка при гастроэзофагеальной рефлюксной болезни / С. А. Выскребенцева, В. В. Алферов // РЖ гастроэнтерол., гепатол., колопроктол. – 2005. – № 6. – С. 35–39.
7. Минушкин О. Н. Гастроэзофагеальная рефлюксная болезнь: эпидемиологические, патогенетические, клинико-диагностические и терапевтические аспекты / О. Н. Минушкин, Л. В. Масловский, О. Ю. Теплухина [и др.] // Гастроэнтерология. – 2006. – № 2. – С. 31-37.
8. Степанов Ю. М. ГЭРБ и хеликобактерная инфекция / Ю. М. Степанов, Л. М. Шендрик, Арби Мохамед // Сучасна гастроентерологія. – 2010. – № 1 (51). – С. 62-69.
9. Vaezi M. F. Duodenogastro-oesophageal reflux / M. F. Vaezi, J. E. Richter // Baillieres Best Pract. Res. Clin. Gastroenterol. – 2000. – Vol. 14, № 5. – P. 719-729.

Рева Т.В., Сучеван А.Г.
Буковинский государственный медицинский университет

ОСОБЕННОСТИ КЛИНИЧЕСКИХ ПРОЯВЛЕНИЙ ГАСТРОЭЗОФАГЕАЛЬНОЙ РЕФЛЮКСНОЙ БОЛЕЗНИ В СОЧЕТАНИИ С ДУОДЕНОГАСТРАЛЬНЫМ РЕФЛЮКСОМ

Аннотация
В статье проанализированы основные патогенетические моменты гастроэзофагеальной рефлюксной болезни (ГЭРБ) и роль желчных рефлюксов. Изучены клинические особенности, показатели билиметрии, эзофагоскопии и суточного мониторирования внутрипищеводного pH у больных с щелочными рефлюксами. Сопутствующий дуоденогастральный рефлюкс значительно утяжеляет течение ГЭРБ, характеризуется увеличением длительности и количества внутрипищеводных рефлюксов, чаще сочетается с эрозивными эрофагитами в пищеводе, приводит к ухудшению качества жизни пациентов.
Ключевые слова: гастроэзофагеальная рефлюксная болезнь, желчный рефлюкс, дуоденогастральный рефлюкс.

Reva T.V., Suchevan A.G.
Bucovinian State Medical University

PECULIARITIES OF CLINICAL MANIFESTATIONS OF GASTROESOPHAGEAL REFLUX DISEASE WITH CONCOMITANT DUODENOGASTRIC REFLUX

Summary
In article the main pathogenetic moments of gastroesophageal reflux disease (GERD) and the role of bile reflux have been analyzed. Clinical peculiarities, indicators of a bilimetriya, and indexes of esophagoscopy and 24-hours monitoring of intraesophageal pH have been studied in patients with the alkaline reflux. The concomitant duodenogastric reflux considerably aggravates GERD course, and is characterized by the increase of duration and amount of intraesophageal reflux. It is more often combined with the development of intraesophageal erosions, resulting in the worsening of the patients' quality of life.
Keywords: gastroesophageal reflux disease, alkaline reflux, duodenogastric reflux.

УДК 616-092.19:616.712-001.36-076

ГОСТРОФАЗОВА ВІДПОВІДЬ РАННЬОГО ПЕРІОДУ ТРАВМАТИЧНОЇ ХВОРОБИ ТЯЖКОЇ ПОЄДНАНОЇ ТОРАКАЛЬНОЇ ТРАВМИ

Ступницький М.А.
Харківський національний медичний університет

Метою дослідження було вивчення динаміки гострофазових показників плазми крові травмованих пацієнтів з тяжкою поєднаною торакальною травмою протягом раннього посттравматичного періоду та їх значення у патофізіологічних механізмах декомпенсації травматичної хвороби. Обстежено 73 пацієнти чоловічої статі віком від 20 до 68 років. Виявлено зниження концентрації гострофазових білків, що залежить від тяжкості травми. Застосування значних об'ємів інфузійно-трансфузійної терапії негативно впливає на концентрацію церулоплазміну, гаптоглобіну та загальної залізозв'язуючої здатності (трансферину), а концентрація фібриногену впливу не зазнає. У пацієнтів, що загинули, спостерігаються більш значні та тривалі відхилення досліджуваних гострофазових показників від норми порівняно з пацієнтами, котрі одужали. Чіткий зв'язок між концентрацією церулоплазміну, гаптоглобіну та ступенями травматичного шоку дає можливість застосування їх у практиці для підтвердження тяжкого травматичного шоку на 1-2-у добу.
Ключові слова: Тяжка поєднана торакальна травма, травматичний шок, церулоплазмін, гаптоглобін, фібриноген, загальна залізозв'язуюча здатність.

Постановка проблеми. Після черепно-мозкової травми, торакальна травма – найчастіша причина летальності внаслідок нещасних випадків [8, 36]. У мирний час травми грудної клітки займають третє місце за поширеністю та складають 8-10% усіх механічних пошкоджень тулуба. В умовах сучасних принципів лікування пацієнтів з поєднаною травмою, а саме концепції «контролю пошкоджень», виникає проблема моніторингу показників функціонального стану па-

© Ступницький М.А., 2015

цієнтів з можливістю прогнозування виживання [2; 4; 13; 18; 33].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Під впливом цитокінів та стресових гормонів відбувається так звана гострофазова відповідь, що являє собою адаптаційну реакцію у відповідь на отримані пошкодження. Це керована печінкою модуляція різноманітних фізіологічних систем, включаючи коагуляцію та фібриноліз з метою полегшення повернення організму до стану нормального гомеостазу, а також частина раннього захисту або первинної імунної системи, яка запускається різними стимулюючими факторами, включаючи травму, інфекцію, стрес, пухлинний ріст, і запалення та призводить до комплексної системної реакції для рестабілізації гомеостазу і сприяє видужуванню [20].

Гострофазові білки були визнані як допоміжні засоби для діагностики і прогнозу серцево-судинних, автоімунних захворювань, реакцій трансплантата, та лікування раку [20, 25]. Гострофазова відповідь може привести до зміни більш ніж 200 протеїнів, які були згруповані як або позитивні, або негативні гострофазові білки [20]. Синтез позитивних гострофазових протеїнів в гепатоцитах, як наприклад С-реактивного протеїну, α1-антитрипсину, α2-макроглобуліну, церулоплазміну, Ліпополісахарід-зв'язуючого протеїну, фібриногену, протромбіну або C4BP, зростає, тоді як продукція негативних гострофазових білків, як наприклад альбуміну, ліпопротеїнів високої щільності, протеїну С, протеїну S та антитромбіну III, знижується [29].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. До цього часу розуміння патофізіологічних механізмів розвитку поліорганної недостатності у разі поєднаної торакальної травми не отримало широкого використання у клінічній практиці [1, 5, 40]. Логічно припустити, що вміст гострофазових показників здатний відображати тяжкість пошкодження організму та/або стан його функціональних систем, а також бути прогностичним маркером виживання та прогнозу перебігу травматичної хвороби.

Мета роботи. Головною метою дослідження було вивчення динаміки гострофазових показників церулоплазміну, гаптоглобіну, фібриногену та загальної залізозв'язуючої здатності плазми крові травмованих пацієнтів з тяжкою поєднаною торакальною травмою протягом раннього посттравматичного періоду та їх значення у патофізіологічних механізмах декомпенсації травматичної хвороби.

Виклад основного матеріалу. Матеріали та методи. Обстежено 73 пацієнти чоловічої статі віком від 20 до 68 років з важкою поєднаною травмою грудної клітки, що перебували у відділенні анестезіології та інтенсивної терапії для пацієнтів з поєднаною травмою Харківської міської клінічної лікарні швидкої та невідкладної медичної допомоги імені проф. О.І. Мещанінова з 1.08.2008 по 1.12.2010 року. Для дослідження обирались пацієнти з поєднаною закритою травмою грудної клітки за наявності внутрішньогрудних об'ємів, забою легень, серця, переломів ребер. За механізмом травми переважали випадки падіння з висоти (32,87%), водії та пасажири автомобілів, що потрапили у ДТП (21,91% та 20,54%, відповідно). Пацієнти були розподілені на 2 групи: 1-а – пацієнти, котрі видужали та 2-га – пацієнти з летальним результатом травматичної хвороби. Характеристика груп пацієнтів представлена у таблиці 1. Усі пацієнти отримували інтенсивну інфузійно-трансфузійну, знеболюючу, протизапальну, антибактеріальну та метаболічну терапію, профілактику стресових виразок шлунково-кишкового тракту, відповідно до тяжкості стану та отриманих пошкоджень. Забір крові виконували у 3 етапи: 1-й – 1-2-а доба (10,75-33,5 годин після травми); 2-й – 3-4-а доба (48-75,2 год) та 3-й – 5-6-а доба (97-122 год). Контрольну групу склали 15 здорових добровольців чоловічої статі тієї ж вікової групи.

Тяжкість поєднаної травми визначали за допомогою шкал ISS (Injury severity score), а тажкість стану пацієнтів на момент госпіталізації оцінювали за шкалою RTS (Revised trauma score) [3]. Рівень травматичного шоку визначали за методом Назаренко Г.І. [7].

Концентрацію церулоплазміну (ЦП) у плазмі крові визначали оксидазним методом Равіна, а гаптоглобіну (ГП) – ріваноловим методом [14]. Концентрацію фібриногену (ФГ) у цитратній плазмі крові визначали за методом Рутберга [11]. Рівень трансферину оцінювали за загальною залізозв'язуючою здатністю (ЗЗЗЗ) плазми крові, що визначали за концентрацією заліза у насиченій сироватці, феррозиновим методом, набором реактивів фірми «Філісіт-діагностика».

Статистичну обробку даних проводили за допомогою програми GraphPad Prism 5.03. Достовірність різниці між двома групами визначали за допомогою тесту Mann Whitney, а між трьома – Kruskal-Wallis з тестом множинного порівняння Dunn. Аналіз статистичної достовірності різниці якісних ознак проводили за допомогою двосто-

Таблиця 1

Характеристика груп пацієнтів (Медіана, 95% довірчий інтервал)

Показник	Пацієнти, що видужали	Пацієнти з летальним результатом	Імовірність похибки
Чисельність групи, чол.	42	31	-
Вік пацієнтів, роки	41 (38,21-44,89)	42 (36,7-46,46)	p=1
Тяжкість політравми за шкалою ISS, бали	24,5 (22,73-28,22)	34 (30,38-38,53)	p=0,0006a
Травматичний шок I ст, чол.	20	8	p=0,0101б
Травматичний шок II ст, чол.	12	6	
Травматичний шок III ст, чол.	10	17	
Тяжкість стану пацієнтів за шкалою RTS, бали	7,84 (7,051-7,684)	6,17 (5,356-6,464)	p<0,0001a
Тривалість догоспітального етапу, год	1 (0,854-1,97)	1 (0,435-3,297)	p=0,8434a

а – тест Mann Whitney, б – χ^2-тест для тренду

роннього точного критерію Fisher та χ^2-тесту для тренду. Для визначення взаємозв'язку між показниками використовували метод рангової кореляції Spearman. Для визначення точки розділення між групами (cut-off value) використовували ROC-аналіз (Receiver Operating Characteristic). Достовірно значимою вважали різницю за умов $p<0,05$.

Результати дослідження. Виявлено достовірне зниження концентрації ЦП (табл. 2) у пацієнтів з летальним результатом травматичної хвороби на 1-2 добу на 13,4% порівняно з контрольною групою та на 6,93% порівняно з групою пацієнтів, що одужали. У пацієнтів, що одужали також на лише 1-2-у добу посттравматичного періоду встановлено достовірне зниження концентрації досліджуваного показника на 7,4%, порівняно з групою контролю. В подальшому спостерігається тенденція до поступового підвищення ЦП у плазмі крові пацієнтів обох груп, проте більш виражена у групі пацієнтів, котрі видужали.

Унаслідок травми спостерігається зниження концентрації ЦП через зміну гомеостазу, що призводить до зниження оксидазної активності ЦП, що також було показано у інших дослідженнях [23]. Деяку частку вносить і доведений факт, що в посттравматичному періоді синтезується ЦП з недостатньою кількістю міді у своєму складі [27]. Правильність визначення концентрації ЦП визначалась вибором оксидазного методу, оскільки інші методики для визначення його концентрації можуть давати помилку за рахунок взаємодії з його апоформами [30], які є біологічно неактивні та швидко катаболізуються [23]. У пацієнтів, що загинули, спостерігаються більш значні біохімічні зрушення, які є основною причиною розвитку інтоксикації. Відомо, що ЦП притаманні антиоксидантні властивості [6]. Порушується і гомеостаз мікроелементів, зокрема міді [27], а внаслідок зниження фероксидазної активності – і заліза, що також призводить до альтерації вільнорадикального метаболізму [29]. Крім того ЦП має здатність нейтралізувати оксид азоту, перетворюючи в нітрит-аніон [35], а також інгібувати активність ендотеліальної синтази NO [17].

Динаміку концентрації ГП можна пояснити розвитком катаболічних процесів, адже максимум інтоксикації припадає саме на 3-4-у добу після травми [27, 29]. У цей ж термін досягає розпалу процес лізису гематом, а основною функцією ГП, як відомо є зв'язування і транспорт вільного гемоглобіну до клітин ретикулоендотеліальної системи [22].

Для обох груп пацієнтів спостерігається достовірні відмінності концентрації ФГ протягом всього обстежуваного періоду (таблиця 2). На 1-2-у добу яскраво спостерігається феномен коагулопатії споживання [26, 28], що більш виражений у пацієнтів з летальним результатом, оскільки вони отримали достовірно тяжчі травматичні пошкодження, і відповідно мали вищі рівні крововтрати. Цікаво, що до 5-6-ї доби абсолютна концентрація ФГ у обох групах пацієнтів вирівнюється, що, очевидно, відбувається за рахунок зростання синтезу останнього печінкою.

Дослідження динаміки концентрації іншого гострофазового протеїну – трансферину оцінювали за допомогою визначення ЗЗЗЗ (табл. 2). Значне зниження концентрації даного гострофазового показника у плазмі крові, імовірно внаслідок крововтрати, негативно впливає на метаболізм заліза, а неможливість швидко відновити цей показник за рахунок синтезу печінкою в умовах раннього посттравматичного періоду тяжкої поєднаної торакальної травми носить фатальний характер [32, 39].

Для оцінки можливості прогнозування летального результату за допомогою досліджуваних маркерів гострофазової відповіді використовували метод ROC-аналізу (Рис. 1). На 1-2-у добу після травми площа під характеристичною кривою для концентрації ЦП становить 0,6475, з 95% довірчим інтервалом від 0,5201 до 0,7748 та

Таблиця 2

Динаміка концентрацій гострофазових показників (Середнє арифметичне±стандартна похибка)

	Контроль	Травмовані пацієнти			
		Групи	1-2-а доба	3-4-а доба	5-6-а доба
Концентрація церулоплазміну, мг/л	308,1±8,040	Видуж	285,3±5,696 p1=0,0375	292,9±5,273 p1=0,1379	319,4±4,944 p1=0,2436
		Летал	266,8±6,339 p1=0,0004 p2=0,0326	279,8±6,107 p1=0,4272 p2=0,1227	312,8±5,948 p1=0,6296 p2=0,5165
Концентрація гаптоглобіну, г/л	1,088±0,07241	Видуж	0,9278±0,02362 p1=0,0514	0,9750±0,02384 p1=0,2145	1,108±0,02064 p1=0,3601
		Летал	0,9410±0,02370 p1=0,1111 p2=0,6038	0,8931±0,02768 p1=0,0423 p2=0,0983	0,9326±0,02699 p1=0,1235 p2<0,0001
Концентрація фібриногену, г/л	3,044±0,00888	Видуж	2,734±0,07282 p1=0,0165	2,698±0,08081 p1=0,0095	2,612±0,05305 p1=0,0086
		Летал	2,572±0,09766 p1=0,0097 p2=0,0406	2,529±0,09625 p1=0,0023 p2=0,1996	2,671±0,1236 p1=0,0067 p2=0,9535
Загальна залізозв'язуюча здатність плазми крові, мкмоль/л	60,18±2,895	Видуж	41,17±3,523 p1=0,0003	61,92±4,531 p1=0,8349	86,45±6,147 p1=0,0433
		Летал	26,87±2,596 p1<0,0001 p2=0,0013	43,38±4,743 p1=0,0028 p2=0,0114	88,75±7,333 p1=0,0103 p2=0,7046

«Видуж.» – група пацієнтів, що видужали, «Летал.» – пацієнти з летальним результатом, p1 – імовірність похибки відносно контролю та p2 – відносно групи пацієнтів, що видужали за критерієм Mann Whitney

p = 0,03218, а для ФГ – 0,6413 (0,5086–0,7741), p = 0,04008. Для концентрації ГП на 5-6-у добу – 0,856 (0,7496–0,9624, p < 0,0001). Для ЗЗЗЗ на 1-2-у добу посттравматичного періоду плаща під характеристичною кривою становить 0,7220, (0,6019–0,8420), p = 0,001267, а на 3-4-у добу – 0,6915, (0,5573–0,8258), p = 0,01118.

У таблиці 3 подані точки розділення, а також їх валідаційні характеристики, щодо можливості прогнозування летальності за концентраціями гострофазових показників, визначеними у різні періоди раннього посттравматичного періоду.

На основі теореми Bayes на 1-2-у добу після травми найточніше можна спрогнозувати летальний результат у пацієнтів з тяжкою поєднаною торакальною травмою за допомогою ЗЗЗЗ. Якщо остання знижується понад 28,18 мкмоль/л, то імовірність летального результату зростає з

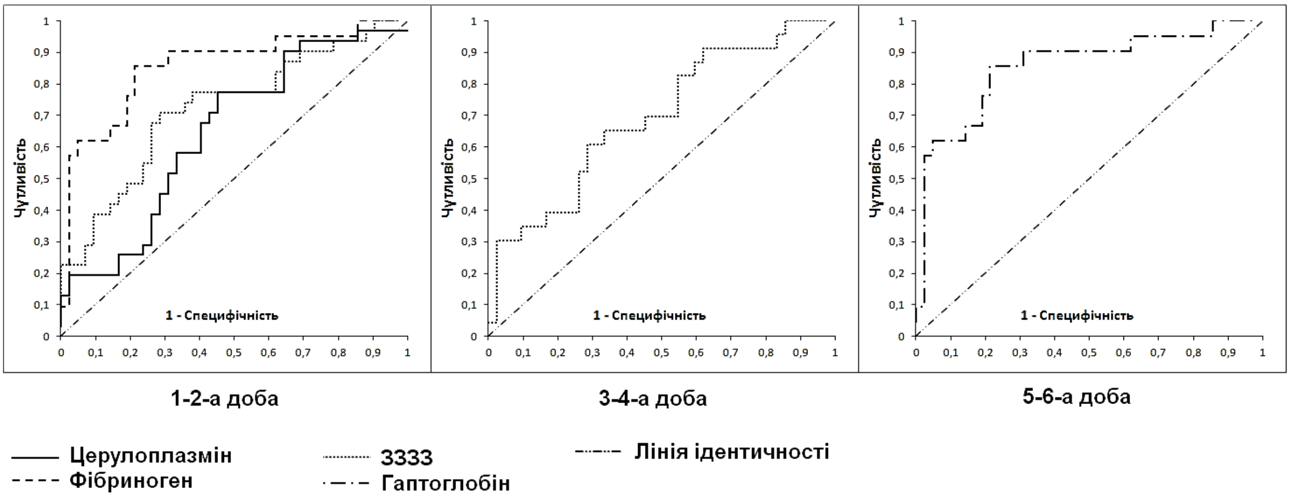


Рис. 1. Характеристичні криві концентрацій гострофазових показників у ранньому посттравматичному періоді тяжкої поєднаної торакальної травми.

Таблиця 3

Точки розділення абсолютних концентрацій гострофазових показників

Доба	1-2-а	3-4-а	5-6-а		
Показник	ЦП	ФГ	ЗЗЗЗ	ЗЗЗЗ	ГП
Точка розділення	< 284 мг/л	< 2,592 г/л	< 28,18 мкмоль/л	< 43,63 мкмоль/л	< 1,029 г/л
Чутливість, % (ДІ)	77,42 (58,90-90,41)	70,97 (51,96-85,78)	70,97 (51,96-85,78)	60,87 (38,54-80,29)	85,71 (63,66-96,95)
Специфічність, % (ДІ)	54,76 (38,67-70,15)	64,29 (48,03-78,45)	71,43 (55,42-84628)	71,43 (55,42-84,28)	78,57 (63,19-89,70)
Відношення шансів, (ДІ)	4,15 (1,469-11,73)	4,4 (1,618-11,96)	6,111 (2,193-17,03)	3,889 (1,331-11,36)	22 (5,277-91,71)
ВП	1,711	1,987	2,484	2,130	4
Точність, %	64,28	67,12	71,23	67,69	80,95
P*	0,008	0,0043	0,0004	0,0169	<0,0001

** Двосторонній точний критерій Fisher, ДІ – 95% довірчий інтервал, ВП – відношення правдоподібності*

Таблиця 4

Розподіл концентрацій гострофазових показників на 1-2-у добу після травми в залежності від ступеня травматичного шоку

	Церулоплазмін, мг/л			Гаптоглобін г/л		
Ступінь шоку	I	II	III	I	II	III
Медіана, (95% довірчий інтервал)	287,9 (285,3-308,3)	263,3 (246,9-282,8)	261,9 (248,8-277,5)	0,9886 (0,9509-1,06)	0,9102 (0,8091-0,952)	0,8848ї (0,8374-0,9291)
Kruskal-Wallis тест	p=0,0005			p=0,00067		
Тест множинного порівняння Dunn	I та II – p < 0,05 I та III – p < 0,01 II та III – p > 0,05			I та II – p < 0,05 I та III – p < 0,05 II та III – p > 0,05		

Таблиця 5

Точки розділення між легким та тяжким травматичним шоком за концентрацією гострофазових показників

	Точка розділення	Чутливість, % (95% довірчий інтервал)	Специфічність, % (95% довірчий інтервал)	p*
Церулоплазмін, мг/л	<266,2	55,56 (40-70,36)	93,1 (77,23-99,15)	<0,0001
Гаптоглобін, г/л	<0,856	44,44 (29,64-60)	89,66 (72,65-97,81)	0,002

** Двосторонній точний критерій Fisher*

18,47 – 19,37% [8–10, 12, 15, 16, 19, 21, 24, 31, 34, 37, 38] до 40,55-41,97%. На 3-4-у добу посттравматичного періоду імовірність загибелі пацієнтів можна також визначити за значенням ЗЗЗЗ. Якщо остання менше 43,63 мкмоль/л, то летальний прогноз становить 36–37,37%. На 5-6-у добу найточніше можна спрогнозувати летальне завершення травматичної хвороби на основі концентрації ЦП. У разі зниження даного показника менше 1,029 г/л імовірність летального результату сягає 47,54–49%.

Зниження концентрації досліджуваних показників на 1-2-у добу після травми можна також пояснити гемодилюцією, адже було виявлено достовірний негативний кореляційний зв'язок між концентрацією ЦП та об'ємом інфузійної терапії, що отримували пацієнти за попередню добу до забору крові для біохімічного дослідження протягом всього періоду спостереження, що становив 0,496 (0,5963–0,3804, $p < 0,0001$). Більш значний вплив було виявлено для колоїдних плазмозамінників ($r^2 = 0,4607$, (0,566–0,3405), $p < 0,0001$), ніж кристалоїдних ($r^2 = 0,2307$, (0,3613–0,0912), $p = 0,001$). Встановлено наявність впливу і препаратів консервованої крові на вміст ЦП у плазмі рові пацієнтів, що становив для об'єму еритроцитарної маси ($r^2 = 0,3688$, (0,4863–0,2382), $p < 0,0001$) та для свіжозамороженої плазми ($r^2 = 0,3841$, (0,4998–0,2549), $p < 0,0001$). Дещо меншим був вплив інфузійної терапії на концентрацію ГП. Так для загального об'єму інфузійної терапії було отримано дещо менше значення коефіцієнта кореляції ($r^2 = 0,4259$, (0,5358–0,3017), $p < 0,0001$) порівняно з концентрацією ЦП. Аналогічно більш значний вплив мали колоїдні розчини ($r^2 = 0,3132$, (0,4362–0,1788), $p < 0,0001$) ніж кристалоїдні ($r^2 = 0,2982$, (0,4227–0,1627), $p < 0,0001$). Знижують концентрацію і препарати крові, про що свідчить наявність негативного кореляційного зв'язку між концентрацією ГП та об'ємом еритроцитарної маси ($r^2 = 0,2564$, (0,3854–0,1175), $p=0,0003$), а також свіжозамороженої плазми ($r^2 = 0,31$, (0,4339–0,1746), $p < 0,0001$). Очевидно саме тому спостерігаються високі від'ємні значення коефіцієнта Spearman для концентрацій обох гострофазових протеїнів та рівня травматичного шоку, оскільки саме тяжкість останнього і обумовлює обсяг та склад протишокової інфузійно-трансфузійної терапії. Взаємозв'язки ЗЗЗЗ було виявлено для показників інфузійної терапії, а саме для загального об'єму інфузійної терапії $r^2 = 0,3688$, (0,4857–0,2389), $p < 0,0001$, для колоїдних розчинів $r^2 = 0,3894$, (0,5039–0,2615), $p < 0,0001$, для об'єму еритроцитарної маси $r^2 = 0,3047$, (0,4292–0,1689), $p < 0,0001$ та свіжозамороженої плазми $r^2 = 0,3276$, (0,4497–0,1935), $p < 0,0001$. Достовірних значень коефіцієнта рангової кореляції між концентрацією ФГ та показниками, що характеризують інфузійну терапію знайдено не було.

Враховуючи найвищі значення коефіцієнтів кореляції між рівнем травматичного шоку та ЦП ($r^2 = 0,4248$ (0,601–0,2091), $p = 0,0002$), а також ГП ($r^2 = 0,3558$ (0,5464–0,13), $p = 0,002$), було досліджено можливість оцінки тяжкості травматичного шоку за концентрацією ЦП та ГП (таблиці 4 та 5).

Оскільки не було виявлено достовірної різниці між групами II та III ступенів травматичного шоку, і за концентрацією ЦП, і за концентрацією ГП, обидві групи об'єднали в одну – тяжкий травматичний шок. Медіана для концентрації ЦП у цій об'єднаній групі становила 263,3 мг/л, з 95% довірчим інтервалом 253,1–274,4, а для концентрації ГП – 0,8945 г/л (0,8437–0,9205). Для дослідження точок розділення між ступенями тяжкості травматичного шоку застосовували метод ROC-аналізу (таблиця 5).

Площа під характеристичною кривою для розділення групами ступенів травматичного шоку за концентрацією ЦП становить 0,7686 (0,6630–0,8741), $p = 0,0001054$, а за концентрацією ГП – 0,7188 (602–0,8356), $p = 0,00158$. Високі значення специфічності свідчать про можливість застосовувати даний тест для достовірного підтвердження на 1-2-у добу посттравматичного періоду наявності у пацієнтів тяжкого травматичного шоку (II або III ступінь тяжкості).

Висновки і пропозиції.

1. У пацієнтів з поєднаною травмою грудної клітки спостерігається зниження концентрації гострофазових білків, що залежить від тяжкості травми.

2. Застосування значних об'ємів інфузійно-трансфузійної терапії негативно впливає на концентрацію церулоплазміну, гаптоглобіну та загальної залізозв'язуючої здатності (трансферину) а концентрація фібриногену впливу не зазнає.

3. У пацієнтів, що загинули, спостерігаються більш значні та тривалі відхилення досліджуваних гострофазових показників від норми порівняно з пацієнтами, котрі одужали. Доцільно включити дані маркері у комплексні шкали оцінки тяжкості стану та прогнозу щодо виживання і перебігу травматичної хвороби у пацієнтів з поєднаною травмою грудної клітки.

4. Чіткий зв'язок між концентрацією церулоплазміну, гаптоглобіну та ступенями травматичного шоку дає можливість застосування їх у практиці для підтвердження тяжкого травматичного шоку на 1-2-у добу.

Список літератури:

1. Бердюгина О. В. Использование лабораторных тестов в оценке воспалительной реакции / О. В. Бердюгина, К. А. Бердюгин // Фундаментальные исследования. – 2004. – № 4. – С. 103–104.
2. Политравма: хирургия, травматология, анестезиология, интенсивная терапия / Ф. С. Глумчер, П. Д. Фомин, Е. Г. Педаченко [и др.]. – ВСИ «Медицина» – Киев, 2012.
3. Объективная оценка тяжести травм. Учебное пособие / Е. К. Гуманенко, В. В. Бояринцев, Т. Ю. Супрун [и др.]. – Санкт-Петербург, 1999.
4. Прогнозування перебігу травматичної хвороби у постраждалих з закритою поєднаною абдомінальною травмою як основний критерій для застосування тактики етапного хірургічного втручання / Я .Л. Заруцький, В. М. Денисенко, І. Р. Трутяк [та ін.] // Клінічна хірургія. – 2011. – № 1. – С. 66–68.
5. Колесников Е. С. Клинико-эпидемиологическая характеристика тяжелой сочетанной кранио-торакальной травмы в крупном промышленном центре / Е. С. Колесников. – Автореф. д. – Омск, 2009.

6. Антиоксидантная активность белков острой фазы у детей в зависимости от йодной обеспеченности / С. А. Ляликов, Л. Л. Гаврилик, Т. И. Ровбуть [и др.] // Цитокины и воспаление. – 2004. – Т. 3, № 4. – С. 36–41.
7. Маланин Д. А. Методы объективной оценки тяжести травм и их практическое приминние. (методические рекомендации) / Д. А. Маланин, О. Ю. Боско. – Волгоград, 2008.
8. Міщенко В. В. Торако-абдомінальна травма в практиці ургентного хірурга – оптимізація алгоритму надання допомоги / В. В. Міщенко, В. В. Грубник, В. В. Горячий // Вісник Вінницького національного медичного університету. – 2014. – Т. 18, № 1, Ч. 1. – С. 87–90.
9. Полторацький В. Г. Клініко-епідеміологічні особливості поєднаної краніо-торакальної травми / В. Г. Полторацький // Одеський медичний журнал. – 2004. – № 4 (48). – С. 63–64.
10. Пурас Ю. В. Факторы риска развития неблагоприятного исхода в хирургическом лечении острой черепно-мозгоой травмы / Ю. В. Пурас, А. Э. Талыпов // Нейрохирургия. – 2013. – № 2. – С. 8–16.
11. Рутберг Р. А. Простой и быстрый способ одновременного определения времени рекальцификации и концентрации фибриногена / Р. А. Рутберг // Лабораторное дело. – 1961. – № 6. – С. 6–7.
12. Лечебно-диагностическая тактика у больных с торакальной травмой при сочетанных повреждениях / И. Л. Соханева, Ю. П. Костиков, Г. Р. Гильборг [и др.] // Неотложная медицинская посощь. Сборник статей Харьковской городской клинической больницы скорой неотложной медицинской помощи. – 2004. – № 7.
13. Трутяк І. Р. Damage control у хірургії ушкоджень органів черевної порожнини / І. Р. Трутяк // Хірургія України. – 2008. – № 4. – С. 77–81.
14. Уловицина Т. И. Методы определения индивидуальных белков / Т. И. Уловицина. – Красноярск, 1991.
15. Шейко В. Д. Деякі показники гемодинаміки при різних варіантах тяжкої поєднаної травми в гострому періоді травматичної хвороби / В. Д. Шейко // Шпитальна хірургія. – 2001. – № 4. – С. 34–37.
16. Factors affecting mortality of hospitalized chest trauma patients in United Arab Emirates / E. M. AlEassa, M. J. Al-Marashda, A. Elsherif [et al.] // J. Cardiothorac. Surg. – 2013. – Vol. 8, № 1. – P. 57.
17. Bianchini A. Inhibition of endothelial nitric-oxide synthase by ceruloplasmin / A. Bianchini, G. Musci, L. Calabrese // J. Biol. Chem. – 1999. – Vol. 274, № 29. – P. 20265–70.
18. Brøchner A. C. Pathophysiology of the systemic inflammatory response after major accidental trauma / A. C. Brøchner, P. Toft // Scand. J. Trauma. Resusc. Emerg. Med. – 2009. – Vol. 17. – P. 43.
19. The prognostic significance of thoracic and abdominal trauma in severe trauma patients / G. Costa, F. Tomassini, S. M. Tierno [et al.] // Ann. Ital. Chir. – 2010. – Vol. 81. – P. 171–176.
20. Cray C. Acute Phase Response in Animals: A Review / C. Cray, J. Zaias, N. H. Altman // Comp. Med. – 2009. – Vol. 59, № 6. – P. 517–526.
21. Comprehensive analysis of 4205 patients with chest trauma: a 10-year experience / R. Demirhan, B. Onan, K. Oz [et al.] // Interact. Cardiovasc. Thorac. Surg. – 2009. – Vol. 9, № 3. – P. 450–453.
22. Dobryszycka W. Biological Functions of Haptoglobin – New Pieces to an Old Puzzle / W. Dobryszycka // Eur. J. Clin. Chem. Clin. Biochem. – 1997. – Vol. 35, № 9. – P. 647–654.
23. Ceruloplasmin and Hypoferremia: Studies in Burn and Non-Burn Trauma Patients / M. A. Dubick, J. L. Barr, C. L. Keen [et al.] // Antioxidants. – 2015. – Vol. 4. – P. 153–169.
24. Factors affecting mortality in patients with thorax trauma / S. Emircan, H. Ozguc, S. A. Aydin [et al.] // Turkish J. Trauma Emerg. Surg. – 2011. – Vol. 17, № 4. – P. 329–333.
25. Endre Z. H. Early detection of acute kidney injury: emerging new biomarkers / Z. H. Endre, J. Westhuyzen // Nephrol. – 2008. – Vol. 13. – P. 91–98.
26. Gebhard F. Polytrauma – pathophysiology and management principles / F. Gebhard, M. S. Huber-Lang // Langenbecks Arch Surg. – 2008. – Vol. 393. – P. 825–831.
27. Hallbook T. Changes in serum copper and serum ceruloplasmin concentration induced by surgical trauma / T. Hallbook, H. Hedelin // Acta Chir. Scand. – 1980. – Vol. 146, № 6. – P. 371–373.
28. Disseminated intravascular coagulation or acute coagulopathy of trauma shock early after trauma? An observational study / P. I. Johansson, A. M. Sørensen, A. Perner [et al.] // Crit. care. – 2011. – Vol. 15, № 6. – P. R272.
29. Keel M. Pathophysiology of polytrauma / M. Keel, O. Trentz // Injury. – 2005. – Vol. 36, № 6. – P. 691–709.
30. Value of an enzymatic assay for the determination of serum ceruloplasmin / G. Macintyre, K. S. Gutfreund, W. R. W. Martin [et al.] // J. Lab. Clin. Med. – 2004. – Vol. 144, № 6. – P. 294–301.
31. Comparison of different thoracic trauma scoring systems in regards to prediction of post-traumatic complications and outcome in blunt chest trauma / P. Mommsen, C. Zeckey, H. Andruszkow [et al.] // J. Surg. Res. – 2012. – Vol. 176, № 1. – P. 239–247.
32. Oteiza P. I. Trace elements in physiology and pathology / P. I. Oteiza // Biofactors. – 2010. – Vol. 36, № 2. – P. 87.
33. Pathak M. N. Damage control philosophy in polytrauma / M. N. Pathak // MJAFI. – 2010. – Vol. 66. – P. 347–349.
34. Extracorporeal lung support in trauma patients with severe chest injury and acute lung failure: a 10-year institutional experience / M. Ried, T. Bein, A. Philipp [et al.] // Crit. Care. – 2013. – Vol. 17, № 3. – P. R110.
35. Ceruloplasmin is a NO oxidase and nitrite synthase that determines endocrine NO homeostasis / S. Shiva, X. Wang, L. A. Ringwood [et al.] // Nat. Chem. Biol. – 2006. – Vol. 2, № 9. – P. 486–93.
36. Smolle J. Emergency treatment of chest trauma – an e-learning simulation model for undergraduate medical students / J. Smolle, G. Prause, F.-M. Smolle-Jüttner // Eur. J. cardio-thoracic Surg. – 2007. – Vol. 32, № 4. – P. 644–7.
37. Prevalence of chest trauma, associated injuries and mortality: A level I trauma centre experience / V. T. Veysi, V. S. Nikolaou, C. Paliobeis [et al.] // Int. Orthop. – 2009. – Vol. 33, № 5. – P. 1425–1433.
38. Predictors of outcome in blunt chest trauma / B. Virgys Secor, a C. Nebra Puertas, C. Sánchez Polo [et al.] // Arch. Bronconeumol. – 2004. – Vol. 40, № 11. – P. 489–494.
39. Alterations of trace elements (Zn, Se, Cu, Fe) and related metalloenzymes in rabbit blood after severe trauma / B. Wang, X. Yu, D. Wang [et al.] // J. trace Elem. Med. Biol. organ Soc. Miner. Trace Elem. – 2007. – Vol. 21, № 2. – P. 102–107.
40. Blood levels of acute phase reactants with traffic accidents / C. Yildirim, Z. Kekec, E.. Sozuer [et al.] // Soud. Lek. – 2004. – Vol. 49, № 2. – P. 25–29.

Ступницкий М.А.
Харьковский национальный медицинский университет

ОСТРОФАЗОВЫЙ ОТВЕТ РАННЕГО ПЕРИОДА ТРАВМАТИЧЕСКОЙ БОЛЕЗНИ ТЯЖЕЛОЙ СОЧЕТАННОЙ ТОРАКАЛЬНОЙ ТРАВМЫ

Аннотация
Целью исследования было изучение динамики острофазовых показателей плазмы крови травмированных пациентов с тяжелой сочетанной торакальной травмой в течение раннего посттравматического периода и их значение в патофизиологических механизмах декомпенсации травматической болезни. Обследовано 73 пациента мужского пола в возрасте от 20 до 68 лет. Выявлено снижение концентрации острофазовых белков в зависимости от тяжести травмы. Применение значительных объемов инфузионно-трансфузионной терапии негативно влияет на концентрацию церулоплазмина, гаптоглобина и общей железосвязывающей способности (трансферрина), а концентрация фибриногена влияния не испытывает. У пациентов, которые погибли, наблюдаются более значительные и длительные отклонения исследуемых острофазовых показателей от нормы по сравнению с пациентами, которые выздоровели. Четкая связь между концентрацией церулоплазмина, гаптоглобина и степенями травматического шока дает возможность применения их в практике для подтверждения тяжелого травматического шока на 1-2-е сутки.
Ключевые слова: тяжелая сочетанная торакальная травма, травматический шок, церулоплазмин, гаптоглобин, фибриноген, общая железосвязывающая способность.

Stupnytskyi M.A.
Kharkiv National Medical University

ACUTE PHASE RESPONSE DURING THE WOUND DYSTROPHY EARLY PERIOD OF THE SEVERE COMBINED CHEST TRAUMA

Summary
The aim of the study was to investigate the dynamics of the acute phase proteins in blood plasma from injured patients with the severe combined chest trauma during the early post-traumatic period and their role in the pathophysiological mechanisms of the wound dystrophy decompensation. 73 male patients with the severe combined thoracic trauma aged from 20 to 68 years were examined. The decrease of the acute phase proteins' concentration was observed, depending on the severity of the injury. The use of large volumes of the infusion-transfusion therapy adversely affects the concentration of ceruloplasmin, haptoglobin and total iron-binding capacity (transferrin) but not fibrinogen. In nonsurvivals there are more significant and prolonged deviation from the norm of the investigated acute phase proteins in comparison with survivors. A clear relationship between the concentration of ceruloplasmin, haptoglobin and degrees of traumatic shock makes it possible to use in clinical practice for confirming the severe traumatic shock on 1-2-d day after trauma.
Keywords: the severe combined chest trauma, traumatic shock, ceruloplasmin, haptoglobin, total iron-binding capacity, fibrinogen.

ФАРМАЦЕВТИЧНІ НАУКИ

УДК 615.324:638.16/.17:342.924

ОСОБЛИВОСТІ НОРМАТИВНО-ПРАВОВОГО РЕГУЛЮВАННЯ ВИКОРИСТАННЯ ПРОДУКТІВ БДЖІЛЬНИЦТВА У ФАРМАЦЕВТИЧНІЙ ПРАКТИЦІ

Богдан Н.С., Паламар А.О., Горошко О.М.
Буковинський державний медичний університет

Дослідження присвячено аналізу особливостей нормативно-правового регулювання використання продуктів бджільництва у фармацевтичній практиці. Встановлено, що ці продукти широко застосовуються в медицині, тому підхід до встановлення якості одержаних продуктів (сировинної бази) є безсумніву важливим. Виробництво даної продукції має постійно контролюватися та формуватися з врахуванням досягнень науково-технічного прогресу. Для цього розроблені організаційно-методичні основи системи забезпечення та контролю якості, які включають комплекс регламентованих документів (закон України, методики, ДСТУ, ТУ, робочі інструкції), в яких передбачено офіційне викладення політики у сфері якості, а також вжиття відповідних заходів для повної її реалізації. Таким чином, проаналізувавши нормативно-правові акти, що регламентують вимоги до стандартизації та оцінки якості даної продукції, можна вважати, що наявне правове регулювання в силі забезпечити належний рівень виробництва продуктів бджільництва високої якості.
Ключові слова: продукти бджільництва, мед, бджолина отрута, прополіс, нормативно-правові акти.

Постановка проблеми. Україна входить в список провідних держав світу з розвинутим бджільництвом, що забезпечує медичну, фармацевтичну та парфумерно-косметичну індустрію продуктами життєдіяльності медоносної бджоли (мед, бджолиний віск, пилок бджолиного обніжжя, прополіс, маточне молочко, перга, бджолина отрута). Саме це, дозволяє більш ширше вивчати механізми впливу продуктів бджільництва на організм людини та в подальшому впроваджувати їх у медичну та фармацевтичну практику. Проте, нормативно-правове регулювання використання продуктів бджільництва у фармацевтичній практиці є недосконалим.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Одним з основних продуктів бджільництва є бджолиний мед, що представляє собою солодкий продукт, вироблений медоносною бджолою з нектару, паді або солодких соків, що знаходяться в різних частинах рослин чи дерев, і з речовин, що виділяються із слинних залоз бджіл. Розрізняють два основних види меду – квітковий та падевий в залежності від джерела отримання, а також за сортами та ароматами. Важливою особливістю меду є його запах, який зумовлений наявністю летючих органічних речовин, що знаходяться в нектарі квіток, інтенсивність аромату залежить від кількості та природи цих летких органічних речовин, що дозволяє з точністю визначити походження меду. Серед рослинно-тваринних продуктів бджолиний мед містить велику кількість мікро- та мікроелементів (фосфор, залізо, магній, кальцій, хлор, мідь, сірка, свинець тощо), вітаміни (групи В, пантотенова кислота, нікотинова кислота, фолієва кислота, аскорбінова кислота, вітамін Е).

Різноманітність біологічно активних речовин, що знаходяться в меді дозволяє більш широко використовувати в фармакологічних дослідженнях. У результаті цього, встановлено, що глюкоза і фруктоза, що містяться в даному продукті сприяють регулюванню нервової діяльності, артеріального тиску, розширення судин, покращенню обміну речовин та серцевої діяльності, посиленню діурезу. Бджолиний мед при вживанні всередину регулює кислотність шлункового соку, підвищує утворення муцину, тому рекомендується в комплексному лікуванні виразки шлунка та дванадцятипалої кишки з підвищеною кислотністю [3, 4].

Не менш важливим для медицини є прополіс, що являє собою смолисту клейку речовину темно-зеленого кольору і гіркого смаку, яка легко склеюється, має приємний специфічний запах. Джерелом прополісу є смолисті речовини і це обумовлює його склад (смоли, бальзами, ефірні олії, воски та пилок). Завдяки різносторонньому вмісту активних речовин прополіс проявляє антибактеріальну, антимікотичну, протизапальну, гіпосенсибілізуючу та регенеративну дії [1, 9].

Квітковий пилок, як один з продуктів бджільництва представляє собою природну композицію речовин необхідних для нормального розвитку організму людини. Всього в пилку виявлено більш ніж п'ятдесят біологічно активних речовин, які проявляють різнобічну фармакологічну дію. При доклінічних та клінічних дослідженнях квіткового пилка, було доведено лікувальний ефект при таких захворюваннях як анемія, гастрит, коліт, закреп, гіпертонічна хвороба, неврози, подагра та порушення ендокринної системи [1, 9].

Привертає увагу ще один продукт життєдіяльності медоносної бджоли – перга, яку бджоли отримують з квіткового пилку. Перга ефективна при захворюваннях шлунково-кишкового тракту, гепатиті, ендемічному зобі, атеросклерозі, аденомі простати, неврозах, депресивних станах, безсонні й подагрі [5, 8].

Маточне молочко містить в своєму складі білкові речовини, вуглеводи, жири, фактори росту, статеві гормони, мінеральні солі, мікроелементи, багато вітамінів. Воно врівноважує гормональний баланс всього організму, знищує бактерії, швидко регулює обмін речовин, нормалізує артеріальний тиск та позитивно впливає на організм на клітинному рівні [1, 8].

Також у медичній та фармацевтичній практиці використовується бджолиний віск, який входить до складу деяких пластирів, мазей, кремів. Віск добре всмоктується шкірою і надає їй гладкого і ніжного вигляду, тому він широко застосовується в косметичній медицині [1, 5].

Бджолина отрута ще один продукт життєдіяльності медоносної бджоли, до складу якої входять понад 50 різних речовин. Основним компонентом отрути є політпептид мелітин (близько 50% у сухій речовині). Більшість змін, що наступають в організмі під впливом ужалення бджолами, обумовлені саме дією мелітину на нервову систе-

© Богдан Н.С., Паламар А.О., Горошко О.М., 2015

му, м'язи, кров і кровообіг, він має надзвичайно різнобічну фізіологічну дію на організм, зокрема, розчиняє червоні кров'яні кульки, викликає скорочення гладкої й поперечносмугастої мускулатури, знижує кров'яний тиск тощо. Також міститься дофамін, норадреналін, гістамін, ферменти фосфоліпаза А і гіалуронідаза, глюкоза, фруктоза, органічні кислоти, зольні елементи, серед яких переважає магній, жироподібні, ароматичні, неорганічні кислоти (мурашина, соляна, ортофосфатна). Фармацевтична промисловість розробляє та випускає цілий ряд препаратів на основі бджолиної отрути, які призначені для ін'єкційного та інгаляційного введення, а також для розтирань, які володіють протизапальною, протибольовою та десенсибілізуючою дією [1, 3-5].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Чітко проаналізувати законодавчу базу та діючі нормативно-правові акти, що регламентують вимоги до стандартизації та оцінки якості даної продукції, що дозволить забезпечити належний рівень виробництва продуктів бджільництва високої якості.

Мета статті. Головною метою роботи став аналіз наявної нормативно-правової бази, яка регулює вимоги щодо якості продуктів бджільництва згідно чинного законодавства. Враховуючи широке використання продуктів бджільництва у медичній та фармацевтичній практиці, підхід до якості сировинної бази є досить важливим.

Виклад основного матеріалу. У сучасних умовах питання розвитку галузі бджільництва і підвищення якості продукції бджіл набуває багатогранного соціально-економічного значення. Державне регулювання в даній галузі проводиться шляхом визначення загальних засад проведення єдиної науково-технічної політики, встановлення відповідних стандартів, норм і правил, удосконалення державного управління в галузі бджільництва, організації та забезпечення проведення заходів з діагностики, профілактики і боротьби з хворобами та потравами бджіл, організації та забезпечення контролю за якістю продуктів бджільництва, контролю за експортом та імпортом продуктів бджільництва, сприяння розвитку бджільництва.

Правове регулювання у сфері бджільництва здійснюється відповідно до Закону України від 22 лютого 2000 р. «Про бджільництво» [2] і численних підзаконних актів, у якому зазначено, що бджільництво – галузь сільськогосподарського виробництва, основою функціонування якої є розведення, утримання та використання бджіл для запилення комахозапильних рослин сільськогосподарського призначення і підвищення їх урожайності, виробництво харчових продуктів і сировини для промисловості. Об'єктами бджільництва є робочі бджоли, бджолині матки, трутні, бджолині сім'ї, яких розводять на племінних і товарних пасіках. Суб'єктами бджільництва, незалежно від форм власності, є: племінні та товарні пасіки, племінні бджоло-розплідники; підприємства з виготовлення обладнання та пасічного реманенту; підприємства, установи й організації із заготівлі, переробки, реалізації продуктів бджільництва та препаратів із них; лабораторії сертифікації продуктів бджільництва; наукові установи, заклади освіти, дослідні господарства, які займаються бджільництвом; спілки, асоціації та інші об'єднання, діяльність яких пов'язана з бджільництвом. Закон передбачає вжиття заходів із збереження генофонду бджіл: на пасіках мають утримуватися бджоли лише районованих у тій чи іншій місцевості порід згідно з планом їх порідного районування в Україні, затвердженим наказом Мінагрополітики і Української академії аграрних наук від 20 вересня 2000 р. № 184/82. Згідно зі ст. 26 Закону «Про бджільництво» [2], збереження, відтворення та поліпшення місцевих українських бджіл в ареалах їх природного розселення здійснюються на основі збереження та поліпшення цих порід з урахуванням природно-кліматичних умов.

Юридичні та фізичні особи, діяльність яких може позначитися на стані бджіл, зобов'язані забезпечити їх охорону. Для цього під час лісогосподарських робіт забороняється вирубувати липи, клени, верби, акації, каштани та інші медоноси і пилконоси у радіусі 3 км від місця розташування стаціонарних пасік і населених пунктів – ареалів природного розселення бджіл, крім випадків поліпшення санітарного стану лісів та умов їх відновлення [6]. Щоб охороняти бджіл у природних умовах їх життєдіяльності, не можна руйнувати бджолині сім'ї, які оселилися в дуплах дерев, щілинах і штучних спорудах. Фізичні та юридичні особи, які застосовують засоби захисту рослин для обробки медоносних рослин, зобов'язані не пізніше, ніж за 3 доби до початку обробки, через засоби масової інформації попередити про це пасічників, пасіки яких розташовані на відстані до 10 км від оброблюваних площ. При цьому, повідомляються дата обробки, назва препарату, міра його отруйності і строк дії [7].

Відповідно до ст. 18 [2] заготівля та реалізація продуктів бджільництва здійснюються фізичними та юридичними особами відповідно до чинного законодавства. Ветеринарно-санітарна експертиза в галузі бджільництва передбачає, що вироблені або заготовлені продукти бджільництва з метою їх реалізації підлягають ветеринарно-санітарній експертизі, що здійснюється в порядку, встановленому законодавством.

Одним з головних компонентів державної стандартизації продукції бджільництва є процес стандартизації та розробки методик контролю якості продуктів бджільництва і встановлення основних кількісних показників.

До організаційно-методичної основи системи якості належить комплекс регламентованих документів (методик, ДСТУ, ТУ, РСТУ, робочих інструкцій), в яких передбачено офіційне викладення політики у сфері якості, а також вжиття відповідних заходів для повної її реалізації. Стандартизація здійснюється з метою збереження унікальних натуральних якостей продукції бджільництва. Проте в Україні тривалий час були відсутні стандарти якості на продукцію бджільництва – діяв ГОСТ 1987 року. Нові стандарти затверджено у 2007 р. зі змінами від 2013 році. Відповідно до вимог ТУ У 15.8–02010936–001:2013 кожна партія меду підлягає перевірці за станом пакування і маркування, за органолептичними та фізико-хімічними показниками. Визначають вміст антибіотиків, показник електропровідності меду, якісну реакцію на наявність паді, пилковий аналіз та видовий склад пилкових зерен меду за вимогою споживача. У разі незадовільних результатів випробувань хоча б за одним показником, проводять повторні випробування на вибірці, взятій з тієї самої партії продукції. Результати повторних випробувань поширюються на всю партію.

Висновки і пропозиції. Підсумовуючи вище сказане, слід відмітити, що застосування запропонованих заходів щодо державного регулювання та контролю якості продуктів бджільництва дозволяє забезпечити належний рівень їх виробництва та застосування в фармацевтичній практиці.

Список літератури:

1. Алексеев В. Н. Пременение продуктов пчеловодтва // Продукти пчеловодства и апитерапия. – Вильнюс, 2000. – С. 100-150.
2. Закон України «Про бджільництво» від 22 лютого 2000 р.
3. Кузьмина К. А. Лечение пчелиним медом и ядом. – Издательство Саратовського университета, 1998. – С. 16-73.
4. Лазебный А. Пчелиная аптека. Всё о медолечении и пчелоужалении / А. Лазебный. – Донецк: ООО ПКФ «Бао», 2007. – 384 с.
5. Онечов А. С. Лечение медом и другими продуктами пчеловодства / А. С. Онечов. – М.: Олма-Пресс Инвест, 2006. – 186 с.
6. Приймак Г. М. Бджоловедення / Г. М. Приймак. – Київ: Альтерпресс, 2008. – 638 с.
7. Пчеловодство от А до Я. Большая энциклопедия / В. Р. Вербицкий, И. З. Копеенко, И. И. Сумаров. – М.: изд-во АСТ; Минск: изд-во «Харвест», 2005. – 664 с.
8. Скачко Б. Г. Все о меде: мед в кардиологіі // Фітотерапія в Україні. – 2001. – № 3. – С. 58-75.
9. Френзель М. М. И пчели лечат. Медицина, 1999 – С. 60-175.

Богдан Н.С., Паламар А.А., Горошко А.М.
Буковинский государственный медицинский университет

ОСОБЕННОСТИ НОРМАТИВНО-ПРАВОВОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОДУКТОВ ПЧЕЛОВОДСТВА В ФАРМАЦЕВТИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

Аннотация
Исследование посвящено анализу особенностей нормативно-правовой регуляции продуктов пчеловодства которые использываются в фармацевтической практике. Установлено, что эти продукты широко применяются в медицине, потому подход к установлению качества полученных продуктов (сырьевой базы) есть важным. Производство данной продукции должно постоянно контролироваться и формироваться с учетом достижений научно-технического прогресса. Для этого разработаны организационно методические основы системы обеспечения и контроля качества, включающие комплекс регламентированных документов (закон Украины, методики, ГСТУ, ТУ, рабочие инструкции), в которых предусмотрено официальное изложение политики сферы качества, а также употребления соответствующих мероприятий для полной ее реализации. Таким образом, проанализировав нормативно-правовые акты, регламентирующие требования к стандартизации и оценке качества данной продукции, можно считать, что существующая правовая регуляция обеспечивает надлежащий уровень производства продуктов пчеловодства высокого качества.
Ключевые слова: продукты пчеловодства, мед, пчелиный яд, прополис, нормативно-правовые акты.

Bogdan N.S., Palamar A.O., Goroshko O.M.
Bukovinian State Medical University.

PECULIARITIES OF NORMATIVE LEGAL REGULATION OF PHARMACEUTICAL USE OF BEE KEEPING PRODUCTS

Summary
This study deals with analysis of peculiarities of normative legal regulation of pharmaceutical use of bee keeping products. It has been established that these products are widely used in medicine; that is why proper assessment of quality of products (raw materials) obtained from bee keeping is undoubtedly of great importance. This production is to be constantly controlled and formed with consideration of scientific and technological advance. Organizational and methodical guidelines of quality assurance and control system have been developed; these guidelines include a complex of regulating documents (Ukrainian law, methodical guides, State Standards of Ukraine, technical requirement, manuals) which expound official policy on quality issues as well as stipulate relevant measures aimed at complete realization of such policy. Thus, after an analysis of normative legal documents which regulate standardization and quality assessment of mentioned products a conclusion can be made that existing legal regulations are able to ensure high quality of bee keeping products.
Keywords: Bee keeping products, honey, bee venom, propolis, normative legal documents.

МИСТЕЦТВОЗНАВСТВО

УДК 008(436):78.082.1

ОТРАЖЕНИЕ ТИПОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ АВСТРИЙСКОЙ КУЛЬТУРЫ В СИМФОНИИ C-DUR Ф. ШУБЕРТА

Савченко А.С.
Национальный юридический университет имени Ярослава Мудрого

Статья посвящена рассмотрению симфонии C-dur Ф. Шуберта в связи с особенностями австрийской культуры как особого типа мышления. Исходя из характерных черт австрийской культуры, предполагается действие принципа всеобщей взаимосвязи элементов иерархической структуры в текстах, принадлежащих австрийской культурной традиции. Выделяются праэлементы на каждом уровне структуры шубертовской симфонии. Анализируются процессы прорастания (деривации) праэлементов на уровнях тематизма, гармонии, ритма. В качестве основных принципов, способствующих созданию иерархичной гармоничной целостности со стабильными элементами, выявляются принципы вариантности и повтора. Тем самым раскрываются особенности структурно-семантической организации симфонии, отражающие типологические черты австрийской культуры.
Ключевые слова: австрийская культура, текст, структурно-семантическая организация, праэлемент, вариантность, повтор.

Постановка проблемы. Согласно исследованиям, изучающим культуру как определенную систему мышления, как метатекст, язык, содержащий правила и принципы построения текстов, рожденных в контексте данной культуры, существует связь между культурой как определенным типом мышления и способами порождения и организации текстов, принадлежащих данной культуре [2; 7]. Так, Б. Парахонский замечает: «Если культура понимается как «язык», то имеется в виду ее особый способ организации, аналогичный строению и функционированию естественного языка и который состоит прежде всего в выделении нормативно-ценностного уровня как некоторой системы правил, по которым данная культура создает «высказывание» в виде продуктов творчества, человеческих поступков и т.п. «текстах» [7, с. 36]. Добавим, культура-контекст содержит некий метакод, определяющий структурно-семантические особенности художественных текстов, принадлежащих данной культуре.

В этой связи интересным представляется выявление закономерностей австрийской культуры как особого типа мышления и обращение к творчеству Ф. Шуберта – представителя австрийского музыкального романтизма. Во-первых, в последнее время в научной литературе в контексте различной проблематики все чаще звучит мысль о специфике как немецкого, так и австрийского культурного пространства. Во-вторых, многие ставшие уже расхожими положения касательно шубертовского творчества прочитываются по-новому в аспекте рассмотрения типологических особенностей австрийской культуры. Так, в творчестве Ф. Шуберта пересекаются и взаимодействуют барочные, классицистские и романтические традиции, на что указывают многие исследователи. По нашему мнению, это отвечает установке австрийской культуры на стойкое удержание традиций, что подтверждается и жанровыми предпочтениями австрийских композиторов. В частности, Ф. Шуберт, считаясь создателем вокальной и инструментальной романтической миниатюры, как и А. Брукнер, обращается к жанрам симфонии и мессы, стойко удерживаемым в активе музыкального романтизма. Наконец, Ф. Шуберт является предшественником А. Брукнера, который, в свою очередь, выступает и завершителем и воссоздателем линии классико-романтической линии в контексте австрийской музыкальной культуры.

Анализ последних исследований и публикаций. Типологии австрийской культуры посвящены работы известного исследователя А. В. Михайлова [3-6]. Его глубокие и меткие наблюдения позволяют выделить следующие черты, характеризующие австрийскую культуру как особую систему. К ним относятся: 1) аисторизм; 2) католицизм; 3) особая онто- и антропологическая концепция, в которой общее доминирует над частным, а личность оказывается органически вписанной в контуры гармонического иерархического Универсума, не нарушая его целостности. Таким образом, на протяжении XVIII–XIX ст. в австрийской культуре удерживается барочная концепция мироздания, что определяет стилевые, жанровые, языковые особенности австрийского музыкального романтизма на разных уровнях.

Выделение не решенной ранее проблемы. Следует отметить, что симфоническое творчество Ф. Шуберта как представителя австрийского музыкального романтизма, в частности, его Симфония C-dur в связи с особенностями австрийской культуры в известной нам отечественной научной литературе не рассматривалась.

Целью статьи является изучение структурно-семантической организации Симфонии C-dur Ф. Шуберта в связи с типологическими особенностями австрийской культуры. Для достижения цели нами предпринят анализ параметров тематизма, гармонии, ритма и формы с точки зрения принципа всеобщей связи и стабильности элементов иерархичного целого как отражения главных закономерностей австрийской культуры как типа мышления.

Изложение основного материала. Мы предполагаем, что в основе логики структурно-семантической организации текстов, рожденных в контексте австрийской культуры, воспроизводящей гармоничную иерархичную картину мира, будет лежать идея максимальной, декларируе-

© Савченко А.С., 2015

мой как эстетический принцип структурно-семантической упорядоченности, иерархической соподчиненности и качественной неизменности элементов системы. Подобная «генетическая связь структур», выведенная на поверхность текста, становится специфической особенностью художественных текстов, принадлежащих австрийской культуре. Для анализа структурных закономерностей шубертовских текстов мы избрали симфонию C-dur. Наш выбор не случаен. Во-первых, это произведение, по мнению многих исследователей, является связующим звеном между Ф. Шубертом и А. Брукнером, выступая одним из источников симфонической концепции последнего. Во-вторых, симфония C-dur (как и симфония Ф. Шуберта h-moll) представляет собой качественно новую трактовку жанра, которую композитор находит, двигаясь от индивидуально претворенного опыта классицистской модели жанра в первых шести симфониях. Обе симфонии представляют собой два варианта решения онто- и антропологической концепции в условиях австрийского романтизма. В симфонии h-moll композитор в системе «Я – мир» в соответствии с установками романтизма акцентирует личностное начало, сохраняя при этом «надличностные координаты смысла» (А. В. Михайлов), что продиктовано австрийской культурной традицией. Способом воплощения замысла является реализация романтического типа высказывания, который обусловил обращение к новой для жанра симфонии стилистике в рамках классицистской нормативной структуры и барочной антиномичности. При этом проблема организации всего цикла осталась открытой.

В симфонии C-dur композитор находит идеальную концепцию цикла, отражающую гармоничную иерархию мира с органично вписанным в нее «Я» – личностью. Симфонический цикл в целом представляет собой систему, в которой основополагающим принципом ее организации как художественной и конструктивной целостности выступает принцип гармонии. Его проявлением является детерминированность и конструктивно-смысловая стабильность элементов в иерархии целого. На уровне композиции симфонии стабильность проявляется в строгом воспроизведении структурно-семантического инварианта жанра: в сохранении традиционного строения цикла, последовательности частей с присущим им семантическом амплуа и тональным соотношением (C-a-C-C). Стабильность предполагает также особые функциональные взаимоотношения элементов внутри текста, образующих гармоничную иерархичную структуру. Реализация функциональных отношений такого типа осуществляется на основе логического принципа повтора элементов, который не влечет качественного изменения элемента и способствует многократному утверждению его положения в иерархии. Повтор как логический принцип организации текста действует и у А. Брукнера в виде остинатно повторяющихся мотивов или тематических блоков, ритмических формул на лексической поверхности текста, т.е. на оси синтагматики. У Ф. Шуберта, в отличие от А. Брукнера, повтор имеет иной – песенный генезис, и, скорее, уходит в глубину текста, действуя на расстоянии, организовывая большие отрезки текста, т.е. действует на оси парадигматики.

Представляется, что каждый параметр текста симфонии C-dur Ф. Шуберта (тематизм, гармония, ритм) имеет некие первичные элементы, которые можно назвать праэлементами. Подобно клеткам организма, они выступают минимальными строительными и смысловыми единицами, из которых произрастают параметры текста. Это может быть мотив, фраза, тема, тематический блок (законченный отрезок темы); аккорд, гармоническая последовательность (гармонический блок), тип функционально-гармонических отношений; ритмическая формула. Данные праэлементы первичны в том смысле, что они лишены индивидуально-стилистических качеств, представляют собой снятые знаки, наделенные абстрактным музыкальным значением. Ю. Хохлов, рассматривая вступление 1 части симфонии как интонационно-тематическую основу всего сочинения, замечает следующее: «...Попевки, которые связывают вступление с первой частью и прочими частями сочинения, элементарны и заключают в себе мало характерного; не случайно они входят в состав тем, глубоко различных по своей выразительности» [8, с. 11]. Можно предположить, что Ф. Шуберт обращается к основам музыкального языка, – к праэлементам музыки, сравнимым с архетипами-моделями, несущими информацию о специфике музыкального искусства.

Единицы и их варианты пронизывают весь текст, выступая конструктивно-смысловыми константами, образующими иерархическую структуру текста. Такой повтор неизбежно связан с изменением – вариантностью, которая не влечет качественного изменения и способствует раскрытию смысловых граней праэлемента. Противоположной логической операцией будет свертывание (редукция) параметров в их праэлементы.

Обратимся к параметру тематизма. Первичными конструктивными и смысловыми элементами тематизма являются мотивы (интонации) терции и кварты. С одной стороны, они предельно абстрактны, несут чисто музыкальное значение, выступая праэлементами музыкального языка. С другой – они апеллируют к барокко и классицизму, выступая акустическими символами эпохи. Кроме того, их семантические поля содержат информацию о всех внемузыкальных значениях, которыми наделялись данные элементы в процессе развития музыкального искусства.

Интонации терции и кварты содержит тема вступления 1 части – конструктивно-смысловая модель всего цикла. По мнению П. Вульфиуса, «...с точки зрения воплощения идеи части, а соответственно и организации ее драматургии, Allegro настолько обязано вступлению, что должно рассматриваться как производное от него» [1, с. 358]. Кроме того, «ее (темы – А. С.) влияние выходит за пределы первой части; в частности, в первую, вторую и четвертую части композитор вводит побеги содержащегося во вступлении терцового мотива» [1, с. 358]. Тема вступления репрезентирует идею гармоничной упорядоченности, структурной завершенности: она тонально замкнута – C-dur, в мелодическом движении обрисовывает круг, возвращаясь к исходному «с», Структура – период из двух предложений (3+3)

с дополнением (2). Имеет хоральный, гимнический генезис, т. е. представляет собой надличностное высказывание.

Терция реализована в теме вступления в следующих вариантах: 1) мелодический ход на терцию; 2) трихорд в объеме терции (терция с заполнением). Кварта заявлена в виде мелодического хода.

Как минимальные конструктивно-семантические единицы терция и кварта прорастают в тексте всего цикла, выступая первичными элементами деривации. В качестве примера назовем тему тромбонов в зоне побочной партии первой части (т. 199-201), состоящую из сцепления кварты и трихорда в объеме терции в восходящем движении, что, несомненно, отсылает к теме вступления. Эта тема играет важную роль в драматургии всей части, ее проведение является смысловым центром разработки, что подчеркивает П. Вульфиус [1], который также обращает внимание на производный характер этой темы.

Приводим схему деривационного прорастания терции:

Тема вступления → Кадансовая формула в зоне вступления (т. 59-60) → Тема заключительной партии первой части (т. 228-232) → Тема побочной партии первой части (первый элемент темы (т. 134) отсылает к третьему такту темы вступления → Второй элемент темы (т. 136) отсылает к первому такту темы вступления → Тема тромбонов в зоне побочной партии первой части (т. 199-201) → Тема трио третьей части (т. 250-260) → Тема среднего раздела трио третьей части (т. 285-303) → Тема главной партии четвертой части → Тема побочной партии четвертой части.

Терция зачастую разворачивается в трезвучие, которое можно интерпретировать как умножение идеи терцовости. В качестве примеров назовем: 1) тему *a* раздела А второй части – обыгрывание трезвучия (т. 1-16); 2) тему главной партии крайних разделов третьей части – опорные звуки мелодии образуют Т 6/4; 3) тему побочной партии крайних разделов третьей части – движение по звукам трезвучия (т. 30-42); 4) тему главной партии четвертой части; 5)чтему побочной партии четвертой части (трезвучие и его обращения в главном фактурном пласте, обыгрывание трезвучия в гармонической фигурации).

Терция может быть также реализована в вертикальной проекции как терцовое удвоение мелодии. Например: 1) кадансовая формула во вступлении первой части (т. 59-60); 2) тема побочной партии первой части; 3) тема заключительной партии первой части (т. 228 и далее); 4) тема с раздела А второй части; 5) разработка крайних разделов третьей части; 6) тема трио третьей части; 7) тема главной партии четвертой части (второй элемент от т. 36); 8) тема побочной партии четвертой части (у деревянных и медных духовых) дана в аккордовом изложении – септаккорд (D7), трезвучие и его обращения; 9) тема в четвертой части, отсылающая к теме «радости» Бетховена (т. 193-197).

Приводим схему деривационного прорастания кварты:

Тема вступления первой части → Тема главной партии первой части → Тема тромбонов в зоне побочной партии первой части → Тема *a* раздела А второй части → Тема с раздела А второй части → Тема раздела В второй части → Тема трио третьей части → Тема главной партии четвертой части.

Повтор как фактор стабильности осуществляется также на более высоком композиционном уровне, где в качестве единицы повтора выступает тема или ее законченный фрагмент. Прототипом композиционного повтора вновь выступает тема вступления первой части, вариантно-вариационное развитие которой на протяжении вступления образует построения, аналогичные строфам.

В свою очередь, логикой вариантного повтора определяется поведение темы тромбонов в строении первой части. В процессе развития тема звучит с мелодическими изменениями: восходящий квартовый мотив меняется на нисходящий квинтовый (т. 203-205), в разработке она сворачивается в восходящий трихорд в объеме терции (т. 303-321), многократное торжественное провозглашение которого образует большую кульминационную зону. Несмотря на интервальные модификации несомый ею смысл не подвергается трансформации, он лишь разворачивается заложенными в нем гранями.

В качестве еще одного примера композиционного повтора обратимся к разработке финала, состоящей из двух разделов. В первом разделе тематическим блоком является период запевно-припевного типа из двух предложений (12+12 т.), второе предложение построено на имитационном проведении темы (т. 385-409). Тематической основой периода служит так называемая «тема радости», в которой реализуется идея терцовости в горизонтальной и вертикальной проекциях благодаря имитациям во втором предложении. Тематический блок проводится дважды. Второе его проведение (т. 409-432) отмечено контрапунктическими перестановками голосов, а также тональным сдвигом. Тональный план первого блока Es-dur – As-dur, второго – As-dur – Des-dur. Стабильными оказываются форма и тематизм. Аналогичный принцип лежит в основе второго раздела разработки. В качестве блока в данном случае выступает 23-х тактовое проведение темы побочной партии финала, образующее период (т. 467-489). Блок повторяется четыре раза. Структурному изменению (расширению до 27-ми тактов) подвергается второе проведение (т. 489-515) за счет имитационного изложения темы во втором предложении (т. 501-503). Первый, третий и четвертый блоки стабильны в структурном отношении. Изменяются лишь тембровый, регистровый, фактурный параметры блоков, а также их тональность: первый блок – D-dur, второй из D-dur модулирует в G-dur, третий и четвертый стабилизируют завоеванную тональность G-dur.

Праэлементами параметра гармонии выступают два типа функционально-гармонических отношений: кварто-квинтовый и терцовый. Первый репрезентирует законы функциональной мажоро-минорной системы, апеллируя к эпохе классицизма, второй тип специфичен для романтической гармонии, в частности, он является индивидуально-стилевым принципом гармонии Ф. Шуберта.

Проследим прорастание данных функционально-гармонических отношений на различных

структурно-масштабных уровнях текста. Так, в тональном строении цикла реализуется терцовое соотношение тональностей: C-a-C-C. Тональную логику первой части образует следующий план, реализующий и терцовые, и кварто-квинтовые отношения: 1) Вступление (C-dur); 2) Экспозиция: ГП (C-dur), ПП (e-moll), ЗП (G-dur); 3) Реприза: ГП (C-dur), ПП (c-moll), ЗП (C-dur); Кода (C-dur).

Главная партия первой части представляет собой период с дополнением, в середине которого происходит модуляция в F-dur. Таким образом, тональный план главной партии репрезентирует кварто-квинтовые отношения: C-dur – F-dur – C-dur.

Во второй части вновь реализуется идея терцовых отношений: A (a-moll) – B (F-dur) – A1 (a-moll) – B1 (A-dur) – A2 (a-moll).

Третья часть репрезентирует терцовые отношения: A (C-dur) – B (A-dur) – A (C-dur).

Раздел A (сонатная форма) третьей части реализует кварто-квинтовые и терцовые: 1) Экспозиция: ГП (C-dur), ПП (G-dur), ЗП (G-dur); 2) Разработка (As-Es-Ges-C-G); 3) Реприза: ГП (C-dur), ПП (C-dur), ЗП (C-dur); 4) Кода (C-dur).

Наконец, четвертая часть также демонстрирует оба типа функционально-гармонических отношений: 1) Экспозиция: ГП (C-dur), ПП (G-dur – e-moll – G-dur), ЗП (G-dur); 2) Реприза: ГП (Es-dur), ПП (C-dur – E-dur – C-dur), ЗП (C-dur); 3) Кода C-dur.

Одним из проявлений стабильности на уровне гармонии является повтор гармонических блоков в последовательности и на расстоянии, а также тонально-гармоническая стабильность какого-либо элемента в тексте. Повтор в последовательности на гармоническом уровне связан, как правило, с тематической, песенной по происхождению, повторностью (см. развитие темы побочной партии первой части). Интересным представляется повтор гармонического блока на расстоянии, сопровождающийся тонально-гармонической стабильностью элемента. В этой связи рассмотрим проведения темы тромбонов в первой части. Тональный план первого блока в зоне побочной партии следующий: Es-as-Es-as-H-e-(g). Во второй фазе разработки, которая является смысловым и драматургическим центром части, тема (второй блок) излагается на том же тонально-гармоническом уровне в расширенном виде и с некоторыми изменениями: Es-as-H-e-G-c-As. После провозглашения на кульминации восходящего трихорда в объеме терции в тональности As-dur следует спад на этом же элементе (третий блок), который вновь воспроизводит тональный план кульминации: Es-as-H-e-G-c-As. Все три блока звучат в тональности as-moll, в репризе эта тема будет звучать в des-moll (кварто-квинтовый тип функционально-гармонических отношений). При этом в условиях тонально-гармонической стабильности тема подвергается интонационным модификациям. В разработке она лишается восходящей кварты, сворачиваясь в восходящий трихорд в объеме терции. Целостность темы восстанавливается в репризе (четвертый блок), где проведение темы затрагивает следующие тональности: As-des-As-des-E-a-(c)-as-des. Таким образом, повтор такого рода образует в первой части стабильный конструктивный тонально-гармонический каркас, действующий на глубинном уровне текста.

Стабильность элементов на уровне гармонии обеспечивается также следующими факторами: 1) длительным пребыванием в зоне одной тональности, иначе, – дление тональности (например, пребывание в тональности C-dur в главной партии первой части); 2) тональной замкнутостью разделов формы.

В качестве праэлементов ритма можно назвать следующие ритмо-формулы: 1) пунктирный ритм; 2) триоль; 3) равномерное движение восьмыми или четвертями. Последние две ритмо-формулы присутствуют в изложении темы вступления первой части, первая – в ее развитии. Схема их прорастания такова: Тема главной партии первой части (комбинация первой и второй ритмо-формул) → Тема побочной партии первой части (вторая, третья) → Тема A второй части (первая) → Тема главной партии четвертой части (комбинация первой и второй).

Фактором стабильности жанра и одним из способов упорядоченности материала в симфонии служит оперирование традиционными формами. Первая и четвертая части написаны в сонатной форме, соответственно, первая часть – с развернутым вступлением и кодой. Форма второй части – двойная трехчастная с чертами сонатной формы, что подтверждается тональным планом. Третья часть – сложная трехчастная da capo, в которой крайние разделы написаны в сонатной форме. В целом композитор под влиянием песенности тяготеет к замкнутым структурам, что неоднократно отмечалось исследователями.

Выводы и перспективы исследования. Итак, в симфонии Ф. Шуберта C-dur возникает иерархичная, предельно упорядоченная структура текста. Представляется, что, в силу особенностей структурно-семантической организации художественного целого, шубертовская симфония, как и многие другие тексты, рожденные в контексте австрийской культуры, отсылает к типологическим особенностям и закономерностям мышления австрийской культурной традиции. Перспективным представляется выявление принципов организации целого и механизмов порождения (деривации) текстов в произведениях австрийских композиторов различных эпох и стилей.

Список литературы:

1. Вульфиус П. Франц Шуберт: Монография / П. Вульфиус. – М.: Музыка, 1983. – 447 с.
2. Лотман Ю. М. Феномен культуры / Ю. М. Лотманч// Семиотика культуры. – Тарту: ТГУ, 1978. – С. 3-17 (Учен. записки Тартуского гос. ун-та. Вып. 463. Тр. по знаковым системам. Т. 10).
3. Михайлов А. В. Австрия / А. В. Михайлов // История эстетики. Памятники мировой эстетической мысли. – М., 1967. – Т. 3. – С. 461-479.
4. Михайлов А. В. Варианты эпического стиля в литературах Австрии и Германии / А. В. Михайлов // Типология стилевого развития XIX века. – М.: Наука, 1977. – С. 267-307.

5. Михайлов А. В. Из источника великой культуры: Вступ. статья / А. В. Михайлов // Золотое сечение. Австрийская поэзия XIX–XX веков в русских переводах. – М.: Радуга, 1988. – С. 5-37.
6. Михайлов А. В. Эдуард Ганслик: к истокам его эстетики / А. В. Михайлов // Сов. музыка. – 1990. – № 3. – С. 65-73.
7. Парахонский Б. А. Язык культуры и генезис знания (ценностно-коммуникативный аспект) / Б. А. Парахонский. – Киев: Наукова думка, 1988. – 210 с.
8. Хохлов Ю. Предисловие / Ю. Хохлов // Шуберт Ф. Симфония C-dur: Партитура. – М.: Музгиз, 1962. – С. 3-21.

Савченко Г.С.
Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого

ВІДБИТТЯ ТИПОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ АВСТРІЙСЬКОЇ КУЛЬТУРИ В СИМФОНІЇ C-DUR Ф. ШУБЕРТА

Анотація
Стаття присвячена розгляду симфонії C-dur Ф. Шуберта у зв'язку з особливостями австрійської культури як особливого типу мислення. Виходячи з характерних рис австрійської культури, передбачається дія принципу загального взаємозв'язку елементів ієрархічної структури у текстах, що належать австрійській культурній традиції. Виділяються праелементи на кожному рівні структури шубертівської симфонії. Аналізуються процеси проростання (деривації) праелементів на рівнях тематизму, гармонії, ритму. Як основні принципи, що сприяють створенню ієрархічної гармонійної цілісності зі стабільними елементами, виявляються принципи варіантності та повтору. Тим самим розкриваються особливості структурно-семантичної організації симфонії, що відбиваються типологічні риси австрійської культури.
Ключові слова: австрійська культура, текст, структурно-семантична організація, праелемент, варіантність, повтор.

Savchenko G.S.
Yaroslav Mudryi National Law University

REFLECTION OF TYPOLOGICAL FEATURES OF AUSTRIAN CULTURE IN SYMPHONY C-DUR BY F. SCHUBERT

Summary
The article considers the symphony C-dur by F. Schubert in the connection with the peculiarities of Austrian culture as a special type of thinking. Based on the characteristics of Austrian culture, it is assumed the principle of universal interconnection elements of the hierarchical structure in the texts belonging to the Austrian cultural tradition. Urelements are allocated at each level of Schubert's symphony structure. The processes of urelements derivation are considered on thematic, harmony and rhythm levels. As the basic principles, contributing to the creation of a harmonious hierarchical integrity with static elements we can identify the principles of variation and repetition. Thus the disclosed features of structural and semantic organization of the symphony reflect typological features of Austrian culture.
Keywords: Austrian culture, text, structural and semantic organization, urelements, variation, repetition.

ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ

УДК 159.922.4

ОСОБЛИВОСТІ УМОВ ФОРМУВАННЯ МІЖЕТНІЧНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ СТУДЕНТІВ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Залановська Л.І.
Класичний приватний університет

У статті з'ясовуються теоретико-методологічні питання, пов'язані з особливостями формування міжетнічної толерантності. Представлена структура міжетнічної толерантності. Обґрунтовується необхідність наявності спеціального інструментарію для цілеспрямованого формування міжетнічної толерантності студентів у системі професійної підготовки.
Ключові слова: міжетнічна толерантність, компоненти міжетнічної толерантності, модель формування.

Постановка проблеми. Актуальність проблеми формування міжетнічної толерантності зумовлюється складностями трансформаційного періоду суспільного розвитку в Україні, який характеризується зниженням керованості соціальної системи, загостренням суперечностей між інтересами різних соціальних груп суспільства, в тому числі і на грунті міжетнічних відносин. Українське суспільство стає більш поліетнічним, виникають нові виклики, зумовлені активізацією міграційних потоків та особливостями сучасних геополітичних процесів. Подальший поступальний розвиток українського поліетнічного суспільства можливий лише за умов конструктивної співпраці його соціальних груп, які мають різні ціннісні, мовленнєві, релігійні та етнополітичні орієнтації.

Особливо чуттєвою до проблеми міжетнічної толерантності і найбільш сенситивною ланкою нашого суспільства є студентська молодь. Необхідність розвитку міжетнічної толерантності студентів в процесі їх підготовки до професійної діяльності обумовлена необхідністю формування двох найважливіших психологічних новоутворень: Я-концепції і концепції життя. Значення та особливості новоутворень були дослідженні та описані багатьма вченими дослідників (К. Абульханова-Славська, І. Бех, Р. Бернс, Л. Виготський, Е. Еріксон). У цих новоутвореннях толерантність/інтолерантність займають місце вже не просто якості чи принципу відносин з людьми, а інтегрованого базису, що визначає світогляд особистості, її місце і роль у житті. У той же час, особистість продовжує своє формування, соціалізація продовжується, і фізіологічний розвиток протікає ще інтенсивніше, що сприяє імпульсивності і нестійкості. Саме молодь у своїх проявах інтолерантності і може бути загрозою благополуччю інших людей, тому що серед таких проявів можливі не лише ворожість, образи, дискримінація, але і фізичний вплив на супротивника аж до знищення. Саме тому необхідність розвитку міжетнічної толерантності студентів в процесі їх підготовки до професійної діяльності набуває своєї актуальності.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У сучасній психології проблема толерантності вивчається в контексті дослідження особистісної обумовленості суспільної свідомості (В. Лабунська, С. Максименко, Т. Скріпкіна), міжетнічної взаємодії та міжкультурної комунікації (Ф. Бацевіч, С. Бондирєва, В. Євтух, Л. Ільченко, А. Садохін, Г. Солдатова, І. Стернін), педагогічної взаємодії та взаємовідносин у малих групах (Є. Клєпцова, Я. Коломинський, Є. Ляска, О. Матієнко, С. Ярмійчук), соціально-психологічної стійкості (Ф. Василюк, С. Головін, А. Зімбулі, В. Золотухін, Ю. Іщенко, О. Лурія, В. Петрицький), комунікативної сфери особистості (О. Асмолов, Л. Банах, В. Бойко, С. Бондирєва, Б. Гершунський, О. Грива, М. Джерелієвська, Л. Журавльова, А. Скок), в контексті професійної підготовки (О. Грива, О. Саннікова, Ю. Тодорцева, О. Чебикін). Окремим напрямком психологічних досліджень є вивчення толерантності до невизначеності (А. Гусєв, Є. Луковицька, П. Лушин, Н. Шалаєв) та фрустраційної толерантності (А. Большакова, Л. Мітіна, Ю. Попик, О. Холодова).

У зарубіжній психології багато досліджень тематично близькі до проблематики толерантності. Це роботи з проблем стресостійкості і соціальної адаптації (С. Кобейса, Р. Раге, Т. Холмс); механізмів і проявів агресії (А. Басс, Л. Берковіц, Х. Хєкхаузен); національної, релігійної і расової нетерпимості, ксенофобії (Т. Адорно, Г. Айзенк, М. Боуен, Т. Нельсон); механізмів емпатії (Е. Еріксон, К. Роджерс) тощо.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. В останні десятиліття етнічна толерантність і її складові стали предметом широкого кола наукових досліджень і набувають міждисциплінарного і міжкультурного характеру, але аспекти толерантності не відображені в загальноосвітніх, професійних, галузевих та інших програмах. Будучи значущим інститутом соціалізації, вищий навчальний заклад покликаний не тільки розвивати систему знань про професійні навички, загальнокультурні та загальнопрофесійні компетенції, але і здійснювати безпосередній вплив на особистість студентів, підвищуючи рівень їх соціально- психологічної компетентності, тому розвиток толерантності повинен знаходитися тут на одній із пріоритетних позицій. У зв'язку з цим ми вважаємо, що навчання студентів має бути орієнтоване на розвиток їх етнопсихологічної компетентності, ціннісного ставлення до міжкультурної взаємодії, заснованої на принципах толерантності.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є обґрунтування необхідності спеціального інструментарію для цілеспрямованого формування міжетнічної толерантності студентів у системі професійної підготовки та представленні моделі формування міжетнічної толерантності.

© Залановська Л.І., 2015

Виклад основного матеріалу. Феномен міжетнічної толерантності надзвичайно складний і актуальний у суспільному розвитку поліетнічних країн сучасного світу, він багато в чому впливає на характер і спрямованість їх етнонаціонального розвитку.

Аналізуючи поняття толерантності в контексті проведення емпіричних досліджень і розробки практичних технологій, в літературі, зазвичай, виділяють чотири основні ракурси його дослідження: 1) як психологічної стійкості; 2) як системи позитивних установок; 3) як сукупності індивідуальних якостей; 4) як системи особистісних і групових цінностей.

Психологічна стійкість – здатність індивіда протистояти зовнішнім діям, що виводять людину із стану нервово-психічної рівноваги, і самостійно, з високою швидкодією повертатися в стан психічної рівноваги. Діапазон такої стійкості дуже широкий: від нервово-психічної до соціально-психологічної стійкості. У першому випадку передбачається витривалість або опір людини різним діям, які вона може оцінювати для себе як «несприятливі». Зниження чутливості до впливу таких несприятливих чинників може бути пов’язано з відсутністю або ослабленням реагування на них. Толерантність як психічну стійкість особистості можна визначити як здатність індивіда протистояти зовнішнім діям, що виводять людину із стану нервово-психічної рівноваги і самостійно, з високою швидкодією повертатися в стан психічної рівноваги [7].

Соціально-психологічна стійкість передбачає стійкість до різноманіття світу, до етнічних, культурних, соціальних і світоглядних відмінностей. На цьому рівні вона виражається через систему соціальних установок і ціннісних орієнтацій. Ця система, спираючись на здатність до збереження нервово-психічної рівноваги в самих різних життєвих ситуаціях, в ідеалі повинна сформуватися як етичний імператив зрілої особистості. У цьому сенсі психологічна стійкість виступає як особливий прояв людського духу, як його етична сила і представляє таку якість особистості, яку можна назвати толерантністю. Сторонніми проявами цієї якості можуть виявитися емпатія, альтруїзм, миролюбність, довіра, віротерпимість, кооперація, співпраця, прагнення до діалогу та інше. Наприклад, М. Уолцер, розглядаючи толерантність як соціально значущу характеристику, визначає її як особливий позитивний спосіб прийняття відмінностей, які виключають розвиток конфронтації і ксенофобії [8].

У проміжний ряд показників потрапляють: стійкість до стресу (стресостійкість), до психотравмуючих чинників, стійкість до невизначеності, до конфліктів, до поведінкових відхилень, до агресивної поведінки, до порушення кордонів і норм. Як ми бачимо, весь цей ряд піднімається від психофізіологічного рівня до соціального – від відчуття тримати себе в руках, до мистецтва жити з «іншими, неподібними», [3], від індивідуального рівня, коли, наприклад, значуща проблема базової довіри до групового, коли на перший план виходять проблеми ксенофобії. Проте зв’язок між цими аспектами неоднозначний. Наприклад, психічно нестійка людина може виявитися як толерантною, так і інтолерантною по відношенню до різних етнічних груп. У контексті міжособистісних стосунків психічна неврівноваженість може виявитися і як підвищена агресивність по відношенню до тих, що оточують, і як підвищена сенситивність, що дозволяє помічати більш тонкі нюанси взаємодії. У той же час з’являються емпіричні докази, що високі показники психофізіологічної стійкості є сприятливим фоном для розвитку толерантних установок. Всі ці дані не дозволяють зробити однозначного висновку, а лише ставлять цілу низку запитань, як, наприклад, запитання про оптимальний діапазон, в межах якого психологічна стійкість може розглядатися як основа толерантної особистості.

Підкреслимо, що толерантність – інтегральна характеристика не лише з точки зору її якісного і змістовного аналізу, але і з точки зору її генезису. Це результат багатьох сил, що діють в одному напрямі (темперамент, атмосфера в сім’ї, виховання, досвід, соціальні і культурні чинники) [2].

З метою показу різноманітності і неоднозначності цієї проблематики розглянемо деякі приклади вивчення толерантності із запропонованих вище аспектів. Так, психологічна стійкість, як один з центральних ракурсів вивчення толерантності може досліджуватися як цілісна характеристика особистості, яка забезпечує її стабільність в умовах фрустрації і стресогенних дій в важких ситуаціях. Синонімами психологічної стійкості є життєстійкість (стійкість), стабільність, врівноваженість, низький рівень нейротизму (емоційна стабільність), низький рівень тривожності, резистентність в широкому сенсі (опір до зовнішньої дії).

Толерантність як особистісна характеристика може бути розглянута в межах парадигми теорії особових меж, яка з початку двадцять першого століття знов починає займати центральне місце в психології особистості. Тут толерантність виступає як інтегральна особистісна характеристика в контексті таких чинників, як «тривожність», «нейротизм».

Р. Кеттел, прагнучи створити повну карту можливих властивостей людської особистості, в результаті виділив 35 первинних основних меж. З них шість («слабке Я», тректія, протенсія, гіпотимія, імпульсивність, фрустрація) склали один з основних чинників другого порядку – «тривожність»). Йому відповідають такі якості як сором’язливість, боязкість, підозрілість, слабкий самоконтроль, напруженість, дратівливість, схильність легко засмучуватись [11].

Г. Айзенк в останній редакції своєї чотирьохрівневої ієрархічної моделі особистості виділив три базові біполярні чинники: екстраверсію (інтроверсію), нейротизм (стабільність) і психотизм (сильне супер – его). Останній чинник з’явився в роботах Г. Айзенка пізніше, і для нього немає доки достовірних підтверджень з боку інших вчених. Перші ж два – екстраверсія і нейротизм – зустрічаються як основні типи в переважній частині факторно – аналітичних досліджень особистості.

Чинник нейротизм (стабільність) нерідко позначається як тривожність (емоційна стабільність). Люди з високим показником нейротизму часто мають схильність дуже емоційно реагувати на збудження і важко повертаються в нормальний стан. Люди з високими показниками за

шкалою психотизму часто егоцентричні, емоційно холодні, люблять сперечатися, агресивні і жорстокі, імпульсивні, вороже налаштовані до тих, що оточують, підозрілі і антисоціальні. Ті, хто показує низький рівень психотизму (сильніше супер – его), схильні співпереживати, піклуватися про інших, налаштовані на співпрацю і добре соціально пристосовані. Це добросердні і соціалізовані індивіди [11].

Е. Фром, досліджуючи представників середнього класу Німеччини, виявив наявність у них установок, що визначають не лише готовність до прийняття тоталітарного режиму, але і потребу в ньому. Причому подібні установки могли поєднуватися з формально негативним ставленням до націонал – соціалізму. Пізніше в своїй книзі «Втеча від свободи». Е. Фром вперше визначив авторитарність як «соціальний характер». Основу цього характеру складає система несвідомих спонук, які в психоаналітичному трактуванні розглядаються як садомазохістські. На думку Е. Фрома, вони визначають такі життєві орієнтації людей з авторитарним характером: любов до сильних і ненависть до слабких; «особливе ставлення до влади» – преклоніння перед силою, як такою і презирство до безсилих людей і організацій; обмеженість і скупість у всьому (як у економічних, так і емоційних стосунках – гроші, відчуття) аж до аскетизму; вузькість кругозору; агресивність, що пов'язана із загальною тривожністю і виявляється як домінуючий спосіб психологічного захисту; підозрілість; ксенофобія (боязнь всього «чужого» і незнайомого, сприймається як джерело небезпеки); безсилля і нерішучість; преклоніння перед минулим, пов'язане з нездатністю відчувати себе повноцінною особою в сьогоденні [10].

Емпірично існування авторитарного типу особистості, схильної до забобонів було доведено в дослідженнях Т. Адорно, Д. Льовінсона, Н. Сенфорда. Серед їх основних характеристик такі: консерватизм, авторитарне підпорядкування (потреба в сильному лідері), авторитарна агресія (потреба в зовнішньому об'єкті для розрядки), анти-інтрацепція (страх проявляти власні відчуття і страх втрати самоконтролю), упередженість і стереотипність, комплекс влади (схильність розділяти конвенціональні цінності), деструктивність і цинізм, проективність (проекція пригніченої агресії зовні) [1].

На основі вищезазначеного можна зробити висновок, що основними функціями толерантності є: гуманітарна, ідентифікаційна і функція соціальної адаптації. Гуманітарна функція толерантності ґрунтується на формуванні ціннісних орієнтацій і інтересів людини «з метою розвитку духовно багатої особистості, що уміє протистояти авторитаризму і нелюдяності» [6]. Не менш значущою є соціально-адаптивна функція толерантності, яка реалізується в процесі рефлексії.

Толерантність є інтегральною характеристикою людини, яка визначається як здатність активно взаємодіяти із зовнішнім світом з метою відновлення своєї нервово-психічної рівноваги, успішної адаптації, розвитку позитивних взаємин з собою у проблемних і стресових ситуаціях.

Феномен толерантності включає: натуральну толерантність, моральну толерантність та етичну толерантність, кожна з яких є логічним продовженням попередньої.

Толерантність формується цілеспрямовано і поетапно. Формування толерантності – це початковий етап процесу її становлення і розвитку в ході спеціально організованої діяльності. В ньому когнітивний компонент буде випереджати операційний.

Для розвитку толерантності в особистості необхідно формувати чотири основні компоненти: 1) психологічну стійкість; 2) систему позитивних установок; 3) комплекс індивідуальних якостей; 4) систему особових і групових цінностей. Толерантність як інтегральна характеристика особистості включає всі ці компоненти, і на їх формування мають бути спрямовані психологічні технології.

Отже, проблема формування міжетнічної толерантності розглядається з чотирьох ракурсів: 1) як психологічної стійкості; 2) як системи позитивних установок; 3) як сукупності індивідуальних якостей; 4) як системи особистісних і групових цінностей.

В. Євтух дає визначення досліджуваного феномену: «міжетнічна толерантність (від лат. tolerare – терпіти) – терпиме ставлення представників однієї етнічної спільноти до представників іншої спільноти, відмінних культурницьких традицій, готовність до позитивної взаємодії з носіями різноманітних етнічностей» [4, с. 54].

З точки зору психологів Г. Солдатової, Л. Шайгерової, міжетнічна толерантність визначається як здатність людини налагоджувати позитивні взаємини з іншими та світом у цілому, формувати власний позитивний образ. Значущими особистісними складовими толерантності дослідниці вважають оптимальний рівень емпатійності, гнучкості, комунікабельності [5].

Таким чином, міжетнічна толерантність – складне особистісне утворення, яке дозволяє особистості вільно та успішно взаємодіяти з іншими у полікультурному суспільстві. Її формування потребує цілеспрямованого психолого-педагогічного впливу та відповідних умов: гуманізації навчально-виховного процесу, впровадження інноваційних технологій, проектування та створення культурно-освітнього середовища.

Структура міжетнічної толерантності представлена наступними компонентами: когнітивний, емоційний, особистісний, конативний й етнічно-орієнтований, які мають наступні рівні прояву: гностичний, афективний, мотиваційно-ціннісний, поведінковий та ідентифікаційний.

Гностичний рівень прояву включає в себе знання і уявлення про міжетнічну толерантність, міжетнічні конфлікти, стереотипи, знання і уявлення про національний характер.

Афективний рівень прояву проявляється на рівні емоційності та в терпимому ставленні до інших, самовладанні, витримці, сприйнятті і оцінці своїх дій та інших людей з точки зору толерантної культури.

Мотиваційно-ціннісний рівень прояву включає: спрямованість особистості, її мотивацію; поширення ціннісної орієнтації на діяльність; ригідності як риси особистості. У пізнавальній діяльності ригідність виявляється в повільній зміні уявлень при зміні умов життя, діяльності; в емоційному житті – у закляклості, млявості, нерухливості по-

чуттів; у поведінці – у негнучкості, інертності мотивів поведінки та морально-етичних вчинків при цілковитій очевидності їх недоцільності.

Поведінковий рівень прояву включає в себе комунікативність, зокрема, толерантну комунікативність і комунікативну настанову. В основу комунікативної толерантності закладається комунікативна настанова, тобто здатність особистості реагувати на ті або інші типи партнерів по взаємодії певним чином, а ця взаємодія обумовлена досвідом спілкування, оцінками і переживаннями їх сутності, поглядів і поведінки.

Ідентифікаційний рівень розглядається як етнічна норма, до якої відноситься ціннісна орієнтація вивчаємої культури та ступінь сформованості міжетнічної ідентичності у сферах можливого прояву.

Міжетнічна толерантність, у контексті нашого дослідження, це цілісне утворення, що має свою структуру, яка складається з наступних основних компонентів: когнітивного, емоційного, особистісного, конативного і етнічно-орієнтованого.

Основними механізмами формування міжетнічної толерантності студентів є: усвідомлення, актуалізація, самовизначення (рефлексія) та інтеріоризація її цілей, цінностей, засобів впливу, способів поведінки. Основною рушійною силою є процес саморозвитку, тобто внутрішня рефлексивна активність студента з якісної зміни самого себе. Головними завданнями формування компонентів міжетнічної толерантності студентів є: підвищення рівня усвідомлення актуальності цінності толерантності, самоцінності, цінності іншого, цінності діалогічного спілкування; розвиток особистісних та професійних якостей (самоприйняття, рефлексії, децентрації, емпатії, установок на прийняття іншого); відпрацювання навичок толерантної взаємодії, актуалізація рефлексивного процесу саморозвитку толерантності; актуалізація інтересу до інших людей, самого себе.

Модель формування міжетнічної толерантності включає п'ять етапів:1) підготовчий; 2) усвідомлення; 3) переоцінка; 4) дії; 5) рефлексивно-оцінювальний та поєднує у собі усі п'ять напрямків, що утворюють цілісну систему розвитку компонентів міжетнічної толерантності, у якій на певному етапі визначальним (тим, що викликає якісні зміни в психологічній структурі міжетнічної толерантності), стає той чи інший напрямок.

Основні функції програми формування міжетнічної толерантності: – ціннісно-орієнтаційна, яка передбачає створення умов для орієнтації особистості у виховно-освітньому просторі, вибір діяльності, найбільш повно відповідає потребам, нахилам, здібностям та інтересам особистості що само розвивається; розвивальна, яка забезпечує розвиток та динаміку розглянутих нами різних компонентів міжетнічної толерантності; організаційна – забезпечує об'єднання і координацію завдань та учасників освітнього процесу, реалізацію різних способів взаємодії з оточуючими людьми, навички роботи в групі; оціночно-рефлексивна – створює умови для вивчення, аналізу подій і скоєних вчинків, здійснення типів контролю (взаємоконтроль; самоконтроль), оцінки своїх можливостей і здібностей.

Оскільки основним напрямом формування міжетнічної толерантності є освіта – це процес, в якому людина знайомиться з історією свого народу, етносу, засвоює моральні правила взаємин і взаємодії з іншими людьми; просвітницька робота, яка здійснюється в спектрі організаційно-педагогічних форм (лекціях, бесідах, конкурсах). З метою більш глибокого ознайомлення студентів з етноконфесійних і мовними особливостями, традиційною культурою і етнічною історією народів, що проживають на території України, набуття навичок розпізнавання, попередження або вирішення конфліктних ситуацій доцільним на нашу думку є введення в навчальний процес дисципліни «Психологія міжетнічної толерантності».

Висновки і пропозиції. Таким чином, модель формування міжетнічної толерантності спрямована на розвиток особистості, становлення етнокультурної компетентності та виховання позитивних міжетнічних відносин; формування міжетнічної толерантності майбутніх фахівців гуманітарних професій, є чинником оптимізації їх професійного становлення на етапі професійної підготовки.

На сучасному етапі проблема формування міжетнічної толерантності актуальна і не вивчена в повній мірі. Тому ми пов'язуємо перспективи нашого подальшого дослідження з вивченням концептуальних основ формування міжетнічної толерантності в умовах вищого навчального закладу.

Список літератури:

1. Адорно Т. Исследование авторитарной личности / Т. Адорно. – М.: Серебряные нити, 2001. – 416 с.
2. Allport G. W. The nature of prejudice. New York, 1954.
3. Асмолов А. Г. О смыслах понятия «толерантность» / Асмолов А. Г., Г. У. Солдатова, Шайгерова Л. А // Век толерантности: Научно-публицистический вестник. – М.: МГУ, 2001. – Вып. 1-2. – С. 8-19.
4. Євтух В. Б. Концептуальні конструкти етносоціальних реалій: досвід трьохлітніх досліджень / Євтух В. Б. – К.: НПУ ім. Драгоманова, 2010. – 86 с.
5. Солдатова Г. У. Психодиагностика толерантности личности / под. ред. Солдатовой Г. У., Шайгеровой Л. А. – М.: Смысл, 2008. – 172 с.
6. Тишкова В. А., Солдатова Г. У. Толерантность и согласие / под ред. Тишкова В. А., Солдатовой Г. У. – М. 1996.
7. Трифонов Е. В. Психофизиология человека / Трифонов Толковый русско-английский словарь. СПб., 2001.
8. Уолцер М. О терпимости / Уолцер М. О. – М.: Дом интеллектуальной книги, 2000.
9. Фрейджер Р., Фэйдимен Дж. Личность: теории, упражнения, эксперименты / Фрейджер Р., Фэйдимен Дж. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2004. – 608 с.
10. Фром Э. Бегтство от свободы / Фром Э. – М.: Прогресс, 1990.
11. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности / Хьелл Л., Зиглер Д. – СПб.: Питер, 2009. – 608 с.

Залановская Л.И.
Классический приватный университет

ОСОБЕННОСТИ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация
В статье выясняются теоретико-методологические вопросы, связанные с особенностями формирования межэтнической толерантности. Представлена структура межэтнической толерантности. Обосновывается необходимость наличия специального инструментария для целенаправленного формирования межэтнической толерантности студентов в системе профессиональной подготовки.
Ключевые слова: межэтническая толерантность, компоненты межэтнической толерантности, модель формирования.

Zalanovskaya L.I.
Classic Private University

SPECIAL CONDITIONS OF FORMATION OF INTERETHNIC TOLERANCE OF STUDENTS IN PROFESSIONAL TRAINING

Summary
In this article it is investigated the theoretical and methodological issues related to the peculiarities of formation of interethnic tolerance. The structure of inter-ethnic tolerance is shown. It is substantiated the need for special tools for the purposeful formation of interethnic tolerance of students in professional training.
Keywords: interethnic tolerance, interethnic tolerance components, model of forming.

УДК 159.9.072.433

ЗВ'ЯЗОК МІЖ САМООЦІНКОЮ, ЖИТТЄВИМИ ЦІННОСТЯМИ ТА ЗВИЧКОЮ ХАРЧУВАТИСЬ У ЖІНОК З НАДМІРНОЮ ВАГОЮ ТА ОЖИРІННЯМ

Марциняк-Дорош О.М.
Львівський інститут
Міжрегіональної академії управління персоналом

Стаття представляє результати досліджень жінок з надмірною вагою та ожирінням. Досліджувався взаємозв'язок між рівнем самооцінки та формуванням життєвих цінностей та в результаті, як це впливає на харчові звички жінок. Результати досліджень вказують на те, що низький рівень самооцінки формує матеріальні цінності та звичку заїдати прикрі емоції калорійною їжею. Результати цих досліджень можна застосувати в психотерапії та курсах для схуднення жінок.
Ключові слова: відчуття власної вартості, ієрархія цінностей, харчові звички, самооцінка.

Постановка проблеми. Як відомо, на здоров'я жінки у значній мірі впливають харчові звички, які в свою чергу залежать від її життєвих цінностей. Життєві цінності впливають на стратегію поведінки, але переконаність до тих чи інших цінностей вже залежить від того, якої про себе думки людина.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Почуття власної вартості є частиною образу Я та є результатом власних досягнень у житті людини. Високий рівень відчуття власної вартості є потрібним у повному та самодостатньому розвитку індивідуальності людини [15, 11, 18]. Відчуття власної вартості можна теж розуміти як ставлення до себе, власних досягнень та омріяних ідеалів. Розрізняють два виміри відчуття власної вартості прийняття (акцептація) свого Я та неприйняття свого Я [10].

Людина будуючи відчуття власної вартості, спілкується щодня з іншими людьми, отримуючи інформацію про ставлення до неї. Іноді зовнішня інформація суперечить нашим внутрішнім відчуттям про себе, тому, якщо швидко це не виснити для себе раціональним поясненням може розвинутись травматичне відчуття та неприйняття себе як особистості. Суперечність може проявлятися у двох випадках: коли людина має занадто мало інформації про себе або коли та інформація є фальшивою (виникає у результаті надмірно опікуючого або критичного виховання). Отже, особа маючи суперечності у власному Я, буде себе теж вести неадекватно в оточенні [7, 14].

© Марциняк-Дорош О.М., 2015

Для К. Попєльського життєві цінності полягають у прагненні, мотивації, спрямованості до розвитку людини у багатовимірному плані. Цінності розуміються в категоріях позиції «бути кимось», а не «мати щось». Бо друга позиція дає можливість тільки знімати напруження щоденного життя, але не дає можливості розвивати свої здібності [18].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. На щоденне існування людини впливають життєві цінності, тобто функції психіки які направляють людину у напрямку здоров'я. Отже, людина, відкриваючи щоразу вищі цінності, отримує можливість будувати власну особистість, а тому і власну екзистенцію. Будова власної екзистенції розпочинається з ритуалу харчування, де харчування для виживання та харчування заради насолоди матиме різні наслідки для ваги жінки. А зовнішність у великій мірі формує самооцінку жінки, про що пише майже кожен жіночий журнал чи телепрограми для жінок.

Формулювання цілей статті. Важливим проявом відчуття власної вартості та рівня розвитку життєвих цінностей на щодень є стиль життя та спосіб споживання їжі. У роботі нас цікавлять харчові звички жінок з надмірною вагою та як це взаємодіє з відчуттям власної вартості та життєвими цінностями.

Виклад основного матеріалу дослідження. У дослідженні взяли участь жінки з нормальною вагою (контрольна група), з надмірною вагою та хворі на цукровий діабет (експериментальні групи), всього 238 жінок. Як свідчить епідеміологія ожиріння, 20-30% популяції мали надмірну вагу та ожиріння на початку минулого століття, на сьогоднішній день ця цифра складає 60% [1-3].

У експерименті використано три методики, а саме: Опитувальник Почуття Власної Вартості (ОПВВ), Анкета «Мої харчові звички» та Шкала «Вибору Цінностей».

Опитувальник Почуття Власної Вартості (ОПВВ) створено автором статті. Методика складається з 50 тверджень, які складаються у п'ять окремих шкал: фізично-біологічна, психологічно-емоційна, суспільно-комунікаційна, ноетично-екзистенціальна та культурно-традиційна.

Опитувальник досліджує власну самооцінку, суб'єктивне відчуття власної привабливості, інтелігентності, переконань про себе та оточуюче середовище, а також суб'єктивну оцінку сприйняття власної особи близьким оточенням. Далі буде описано інтерпретацію кожної шкали.

Шкала Фізично-біологічна репрезентує інформацію про відчуття власної вартості у сфері тілесності та зовнішнього вигляду. У цьому вимірі авторка старалась показати самооцінку у сфері суб'єктивної оцінки власних ніг, ваги, зросту, обличчя, шкіри, волосся, тіла та бюсту. Це важливе питання з погляду на те, що деякі жінки витрачають надто багато часу на цю частину своєї вартості, забуваючи про свою цінність індивідуальну.

Шкала Психологічно-емоційна охоплює інформацію про відчуття власної вартості в контексті персональних здібностей, а саме: індивідуальна привабливість, власна творчість, відчуття здорового глузду, життєвий досвід, відповідальність за свої вчинки та рішення, потребу незалежності. Це важливий аспект для кожної жінки.

Шкала Соціально-комунікаційна досліджує інформацію про почуття власної вартості у сфері соціальних відносин, родини, друзів, роботи. Від того як жінка оцінює свої відносини з сім'єю, друзями, співпрацівниками залежить прагнення конкурувати та задоволення своїм соціальним життя, а з цього складається невід'ємна частина образу Я.

Шкала Ноетично – екзистенціальна охоплює інформацію про відчуття власної вартості у сфері досвіду ноетичних цінностей, а також відчуття сенсу життя, спрямованість на цінності екзистенціального значення, довіри до своїх рішень та життєвих амбіцій, реалізація вищих цінностей.

Шкала Культурно-традиційна охоплює інформацію про вплив культурних умов на бачення власної вартості. Загально відомо, що стереотипи та культурні принципи кожної країни міцно прищеплені індивідуальній людині, тому так сильно впливають на її переконання про себе та оточення. Ця сфера показує, як культура та традиції впливають на розвиток індивідуальності, а саме ставлення до реклами, культурні стереотипи, які прищеплює нам телебачення, вплив близьких нам людей, уміння спілкуватись з іншими людьми, культурними традиціями у сфері харчування.

На кожну шкалу припадає 10 тверджень. Досліджувані жінки оцінюють твердження на шкалі від 1 до 5, де 1- ніколи, 2 – рідко, 3 – часом, 4 – часто, 5 – дуже часто.

Другою методикою є Шкала Вибору Цінностей Казимира Попєльського (учня та співавтора концепції логотеорії Віктора Франкля), яка була побудована на основі «концепції багатовимірної реалізації людини» [5, 18]. Шкалу створено у 1985 році, яка складається з 21 цінності у трьох вимірах, а саме: фізичний, психічний та ноетичний.

У процесі процедури дослідження, досліджувані жінки виконують подвійну дію: спочатку дописують асоціації до всіх цінностей, а потім обирають з-поміж 21 цінності 7 найбільш важливих від найважливішої до найменш важливої. В інструкції не зазначено, що це цінності з метою уникнення сугестії щодо цих термінів [18].

Третьою методикою є Анкета «Мої Харчові Звички» Ніни Огінької-Булік, яка служить для дослідження харчових звичок, а докладніше навиків харчування в дорослих а також дорослої молоді. Ця методика досліджує схильності до набирання ваги, а також стиль харчових звичок та досліджує такі сфери: Звичка переїдати, Емоційне переїдання, Дієтичні рестрикції, Загальний показник харчових звичок. Досліджувані особи відзначають в анкеті відповіді на твердження «Так», «Ні». Методика має 30 питань, по 10 запитань для кожного чинника. За діагностичні відповіді отримується 1 бал [13-15].

Емоційне напруження, стреси, невдалі дієти, низький рівень самоконтролю призводять до заїдання негативних емоцій, які виникають з помилкового розуміння труднощів, щоденного життя. Джерелом емоційного напруження можуть бути конфлікти, як зовнішні так і внутрішні. Переживання негативних емоцій призводить до зниження напруження за допомогою калорійної їжі [8, 15, 16].

Концентрація на фізичних цінностях призводить до заниженого розвитку цінностей вищого рангу, які спрямовують людину до прийняття ви-

кликів життя [9, 18]. А жінки з надмірною вагою та ожирінням та жінки з ожирінням та цукровим діабетом більше переймаються труднощами минулого та щоденного життя, тому не можуть піднятися на вищий щабель розвитку цінностей.

У цих дослідженнях гіпотеза не справдилась у всіх групах. Гіпотеза підтвердилась тільки у групі жінок з ожирінням хворих на цукровий діабет. Дані результати вказують, що ці жінки дуже концентруються на переживанні чогось піднесеного, прагнуть екзистенціального розвитку та реалізації важливих життєвих цінностей. Тільки без розуміння сенсу цих цінностей емоційна напруга не зникає, тому внутрішню тривогу вони заїдають їжею, багатою на вуглеводи.

Для схуднення не вистачить просто позитивно про себе думати, важливо теж знати, для чого це потрібно, усвідомлювати самооцінку свого тіла, інтелектуальні здібності, соціальні відносини, світогляд, культуру, тоді це все це звичайно буде впливати триваліший час на людину у прагненні вдосконалити свою фігуру. Відчуття власної вартості може бути дуже важливим у будові правильної самооцінки, що корисно б відзначалось на формуванні здорових харчових звичок.

У сфері вибраних цінностей результати є статично істотні тільки в групі жінок огрядних хворих на цукровий діабет. Дані вказують на високий рівень ангажування в реалізацію ноетичних цінностей, а також надмірне переживання таких позицій, як гідність та кохання, що спричиняє емоційне проїдання.

Жінки з надмірною вагою та ожирінням навперемінно використовують дієтичні рестрикції та голодування, що в ефекті призводить до синдрому рикошету або ефекту йо-йо, тобто при зниженні кількості їжі знижується обмін речовин, тому після голодування велика кількість їжі ще краще засвоюється в організмі, відкладаючись на запас у жирових відкладеннях.

Найчастіше емоційне переїдання проявляється у жінок з надмірною вагою та ожирінням, а дієтичні рестрикції більше проявляється у жінок огрядних хворих на цукровий діабет. Хоча у порівнянні цих двох груп харчові звички є кориснішими у групі жінок огрядних хворих на цукровий діабет, що говорить про те, що надмір жирової тканини у жінок з надмірною вагою та ожирінням повністю виникає з неправильних харчових звичок, а саме переїдання навперемінно з дієтами, а також пасивного стилю життя.

Висновки з даного дослідження і перспективи. Отже, як випливає з вище представлених результатів досліджень, відчуття власної вартості не впливає на формування харчових звичок, що означає, що для схуднення варто брати під увагу цілісний образ Я жінки, а не тільки її суб'єктивну думку про себе. Також жінки з огрядної групи хворої на цукровий діабет більше переймаються прагненням до вищого рангу цінностей, але не вміють прийняти труднощі як життєвий виклик, тому тривогу знімають емоційним переїданням. Тобто Вони знають, що до вищих цінностей варто прагнути, але не знають, для чого ці цінності потрібні, а отже, не здатні задуматись над сенсом свого існування, хоча самі по собі є цілеспрямованими індивідуальностями.

Дані результати досліджень корисно буде використати у лікуванні надмірної ваги та ожиріння, а також при такій хворобі, як цукровий діабет. Використання у психотерапії набутих знань про вищі життєві цінності допоможе як і самому психотерапевтові, так і його пацієнтові зрозуміти істоту хвороби та набрати дистанції до щоденних проблем. Дистанція до емоційних переживань допомагає чітко бачити проблему без стереотипних спотворень та дозволяє знайти раціональне рішення у досить короткий термін [6].

Профілактика контрольної групи фізично здорових та струнких жінок допоможе запобігти небажаному ризику розвитку надмірної ваги, утримуванню правильних харчових звичок [5, 8, 13-15]. Корисне харчування, здоровий спосіб життя є дуже залежними від формування високих цінностей. Ноетичні цінності допомагають утримувати внутрішню рівновагу, бути відкритим на нове, що зменшує правдоподібність травматичних переживань, бо ж страждання облагороджують людину. Облагородження відбувається через формування дистанції до своїх переживань, а отже допомагають контролювати емоції. Розсудлива жінка зможе потурбуватись не тільки про своє здоров'я, але й про здоров'я сім'ї.

Список літератури:

1. Благосклонная Й. В., Шляхто Е. Б., Бабинко А. Й. Эндокринология. Учебник для медицинских вузов. – С.-Петербург: СпецЛит, 2004. – 368 с.
2. Боднар П. М. Ендокринологія. – Київ: Здоров'я, 2003. – 380 с.
3. Дедов І. І., Мельниченко Г. А. Ожирение. Этиология, патогенез, клинические аспекты. – Москва: Медицинское Информационное Агентство, 2004. – 412 с.
4. Adler A. Sens życia. – Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1986. – 350 c.
5. Apfeldorfer G. Anoreksja, Bulimia, Otyłość. – Katowice: Wydawnictwo Książnica, 1999. – 260 c.
6. Beck J. S. Terapia poznawcza. Podstawy i zagadnienia szczegyłowe. – Krakyw: Wydawnictwo UJ, 2005. – 280 c.
7. Brzezińska A. Społeczna psychologia rozwoju. – Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2000. – 570 c.
8. Czyżewska K. Patofizjologiczne podstawy wybranych choryb. Część III. Otyłość. Materiały dydaktyczne. – Poznań: Akademia Medyczna Im. Karola Marcinkowskiego w Poznaniu, 2000. – 290 c.
9. Frankl V. E. Man's search for meaning. – Washington: Square Press Washington, 1996. – 480 c.
10. Kozielecki J. Koncepcje psychologiczne człowieka. – Warszawa: PIW, 1986. – 280 c.
11. Łaguna M. Budować obraz siebie. Badania nad obrazem studentyw kształconych metodami aktywizującymi. – Lublin: Вид-во «RW KUL», 1996. – 256 c.
12. Ogińska-Bulik N. Jeśli zamierzasz schudnąć. Programy oddziaływań psychologicznych wspomagających redukcję nadwagi. – Łydź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, 1999. – 340 c.
13. Ogińska-Bulik N. Psychologia nadmiernego jedzenia. Przyczyny, konsekwencje, sposoby zamiany. – Lodź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łydzkiego. 2004. – 340 c.

14. Ogińska-Bulik N., Chanduszko-Salska J. Psychologiczna charakterystyka kobiet z nadwaga i otyłością // Acta Universitatis Lodziensis, Folia Psychologiczna. 2000. – № 4, c. 35-44.
15. Niebrzydowski L. Psychologia wychowawcza. Samoświadomość, aktywność, stosunki interpersonalne. – Warszawa: PWN, 1989. – 310 c.
16. Polivy J., Herman C. P. The false-hope syndrome: Unfulfilled expectations of self-change // Current Directions in Psychological Science, – 2000. – № 9(4), C. 128-131.
17. Popielski K. Noetyczny wymiar osobowości. Psychologiczna analiza poczucia sensu życia. – Lublin: RW KUL, 1994. – 620 c.
18. Rożnowska A. Rola poczucia własnej wartości w życiu człowieka // Edukacja, 2004. № 1, c. 11-20.

Марциняк-Дорош О.М.
Львовский институт
Межрегиональной академии управления персоналом

СВЯЗЬ МЕЖДУ САМООЦЕНКОЙ, ЖИЗНЕННЫМИ ЦЕННОСТЯМИ И ПРИВЫЧКОЙ ПИТАТЬСЯ У ЖЕНЩИН С ИЗБЫТОЧНЫМ ВЕСОМ И ОЖИРЕНИЕМ

Аннотация
Статья представляет результаты исследований женщин с избыточным весом и ожирением. Исследовалась взаимосвязь между уровнем самооценки и формированием жизненных ценностей и в результате, как это влияет на пищевые привычки женщин. Результаты исследований указывают на то, что низкий уровень самооценки формирует материальные ценности и привычку заедать досадные эмоции калорийной пищей. Результаты этих исследований можно применить в психотерапии и курсах для похудения женщин.
Ключевые слова: чувство собственного достоинства, иерархия ценностей, пищевые привычки, самооценка.

Martsynyak-Dorosh O.M.
Lviv Institute
Interregional Academy of Personnel Management

THE RELATIONSHIP BETWEEN SELF-ESTEEM, VALUES AND HABITS NUTRITION IN WOMEN WITH OVERWEIGHT AND OBESITY

Summary
The article presents the results of studies of women with overweight and obesity. Investigated the relationship between self-esteem and the formation of values and as a result, how it affects the eating habits of women. The research results indicate that low self-esteem creates wealth and emotions annoying habit jam calorie food. The results of this research can be applied in psychotherapy courses and slimming women.
Keywords: self-value hierarchy of values, food habits, self-esteem.

УДК 159.9

СОЦІАЛЬНІ ЦІННОСТІ ЯК КУМУЛЯТИВНІ ЧИННИКИ РОФЕСІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

Мельничук О.Б.
Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

В статті проаналізовано соціальні цінності як кумулятивні чинники становлення професійного інтелекту майбутніх фахівців соціальної сфери. Досліджено динаміку прояву соціальних цінностей у студентів та соціальних працівників. Розкрито роль соціальних цінностей у процесі становлення професійного інтелекту та професійної діяльності фахівців соціальної сфери. Акцентовано увагу на високих рівнях соціальних цінностей, які є пріоритетними для фахівців соціальної сфери. Визначено психологічні засади формування соціальних цінностей майбутніх фахівців соціальної сфери – пізнавальна культура вузу.
Ключові слова: соціальні цінності, професійний інтелект, професійна підготовка фахівців, професійний інтелект майбутніх фахівців соціальної сфери, кумулятивні чинники професійного інтелекту, пізнавальна культура вузу.

Постановка проблеми. Сучасні економічні, політичні та соціокультурні трансформації українського суспільства висувають нові вимоги до професійної освіти та підготовки фахівців в різних сферах, формують попит на нові спеціальності та спеціалізації. Сьогодення реформування професійної освіти висуває нові вимоги до фахівців, які мають володіти глибокими професійними знаннями, що визначаються специфікою майбутньої професії, мати сформовані практичні навички та вміння для ефективного виконання функцій в професійній діяльності.

Професійна діяльність фахівця соціальної сфери спрямована на вияв та ефективне вирішення соціальних проблем, які виникають у конкретної людини, групи людей чи в суспільстві в цілому. Серед ряду проблем підготовки фахівців соціальної сфери варто виділити проблему становлення професійного інтелекту, позаяк специфічні завдання соціальної сфери потребують сформованості професійно значущих особистісно-інтелектуальних якостей. Специфіка такої діяльності в соціальній сфері визначається діями, спрямованими на досягнення мети та станом об'єктів взаємодії – це соціальна та психосоціальна допомога окремим людям, групам та спільнотам, що потребують соціальної підтримки, захисту та обслуговування. Крім того, важливо, щоб професійна діяльність фахівців в соціальній сфері ґрунтувалася на засадах гуманізму та моральності. Професійний інтелект визначає ефективність та цінності соціальної роботи, які значною мірою детерміновані індивідуальними особливостями системи соціальних цінностей працівників цієї сфери.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема розвитку особистості як суб'єкта професійної діяльності піднімалася в роботах О. Бондарчук, Л. Карамушки, Г. Ложкіна, С. Максименка, Л. Орбан-Лембрик, В. Семиченко, В. Третьяченко, Ю. Швалба та ін.; принципи єдиного інтелекту досліджувалися в роботах Б. Теплова, Д. Завалішиної; принцип подвійної інтеграції інтелекту – Л. Веккер, Р. Грановської, М. Холодної; концепція розвитку коаліційованого інтелекту в умовах освіти як інкультурації аналізувалась в наукових працях Ж. Барон, Д. Перкінс, Е. Джей, С. Тішман, Г. Саломон та ін. Питання психологічного забезпечення професійної діяльності фахівців соціальної сфери знайшли своє відображення в наукових працях психологів та педагогів в Україні – О. Бондарчук, А. Грись, Л. Карамушки, М. Корольчук, Н. Кривоконь, П. Криворучко, С. Максименка та ін. Проблематика психологічного забезпечення професійної підготовки фахівців соціальної сфери висвітлюється в наукових працях сучасних філософів, соціологів, психологів, а також практиків соціальних, психологічних та соціально-психологічних служб різного спрямування.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз наукової літератури показав, що безпосередньо проблема впливу соціальних цінностей на процес становлення професійного інтелекту майбутніх фахівців соціальної сфери як у професійній діяльності, так і в процесі професійної вузівської освіти не розроблялася. Таким чином, соціальна значущість проблеми, необхідність подальшого розширення теоретичних та прикладних досліджень особливостей професійної підготовки фахівців соціальної сфери і обумовили вибір теми нашого дослідження: «Соціальні цінності як кумулятивні чинники професійного інтелекту майбутніх фахівців соціальної сфери».

Об'єкт дослідження – процес становлення професійного інтелекту майбутніх фахівців соціальної сфери. *Предмет дослідження* – соціальні цінності як детермінанти процесу становлення професійного інтелекту майбутніх фахівців соціальної сфери. *Мета дослідження* – дослідити соціальні цінності майбутніх фахівців соціальної сфери як кумулятивні чинники становлення їх професійного інтелекту та ефективного здійснення ними в подальшому професійної діяльності. *Завдання дослідження:* 1. Розкрити роль соціальних цінностей у процесі становлення професійного інтелекту та професійної діяльності фахівців соціальної сфери. 2. Визначити динаміку рівнів вираженості соціальних цінностей у фахівців соціальної сфери як чинника становлення їх професійного інтелекту та ефективності професійної діяльності. 3. Визначити психологічні засади формування соціальних цінностей майбутніх фахівців соціальної сфери як чинника становлення їх професійного інтелекту та умови професійної готовності до здійснення ними ефективної професійної діяльності.

© Мельничук О.Б., 2015

Мета статті. Головною метою цієї роботи є розкриття особливостей прояву соціальних цінностей як складової системи внутрішніх чинників, що опосередковують основні тенденції становлення професійного інтелекту майбутніх фахівців соціальної сфери.

Виклад основного матеріалу. Категорія «цінність» є предметом дослідження у філософії, соціології, педагогіці, естетиці, психології та інших гуманітарних науках. В психології категорію цінності досліджували А. Маслоу, Г. Олпорт, М. Рокич, У. Томас, Д. Франкен, Ш. Шварц, Б. Ананьєв, Ф. Знанецький, А. Лазурський, Д. Леонтьєв, І. Пригожин, С. Рубінштейн та ін. Цінність – це внутрішній, емоційно освоєний суб'єктом орієнтир діяльності, власна духовна інтенція людини [2]. В концепції цінностей М. Рокича цінність тлумачиться як вид переконань, центральне положення в індивідуальній системі переконань. Цінності – це принципи життя, які визначають особливості поводження людини. [8] Кожна людина має власну індивідуальну специфічну ієрархію цінностей, яка відображає її суспільну позицію, впливає на професійну діяльність, визначає особливості взаємодії із соціумом тощо. Індивідуальна система цінностей складається в процесі засвоєння суспільних цінностей, об'єктивована в результатах діяльності людини. Система цінностей – стійка структура, що містить переконання, пріоритети та принципи, головні орієнтири поведінки, які є визначальними елементами особистості і провідною детермінантою її поведінки. Система соціальних цінностей слугує джерелом проектування майбутнього особистості, позаяк визначаючи власні життєві цілі, життєві сенси та засоби, особистість керується перш за все реальною ієрархією цінностей, обираючи ті, які максимально відповідають власній меті та інтересам і, в подальшому, визначатимуть мотиви діяльності та ціннісні орієнтації [1].

В професійній діяльності фахівців соціальної сфери питання цінностей набувають особливої актуальності. Засади гуманізму та моральності є базовими в професійній діяльності фахівців соціальної сфери. Професійна діяльність в цій сфері передбачає орієнтування на комплекс загальнолюдських цінностей: безпека життєдіяльності особистості, благополуччя людини, соціальна справедливість, людська гідність тощо. Практика соціальної та психосоціальної роботи спрямована на вирішення завдань надання допомоги людині чи групі людей, що опинилися в складних життєвих обставинах, шляхом підтримки, консультування, реабілітації або використання інших видів соціальних послуг; актуалізації потенціалу самодопомоги людей; активізації потенціалу власних сил і можливостей конкретної людини; здійснення профілактичної роботи із запобігання виникнення факторів, які негативно впливають на життєдіяльність особистості тощо [3].

Важливою умовою, що визначатиме ефективність професійної діяльності фахівця соціальної сфери в процесі реалізації таких завдань, є особливості його професійного інтелекту, що впливатимуть на здатність ефективно взаємодіяти, розуміти, поважати інших людей, уважно до них ставитися, виявляти здатність до співпереживання та бути толерантним і відповідальним тощо. Сучасний фахівець соціальної сфери має бути думаючим, мати високий інтелектуальний рівень, бути здатним до аналізу, осмислення, розуміння соціальних проблем суспільства, мати сформовані практичні навички і уміння ефективного виконання функцій в процесі трудової діяльності з різними категоріями клієнтів, що, в кінцевому рахунку, забезпечить надання ефективної соціальної та соціально-психологічної допомоги [5].

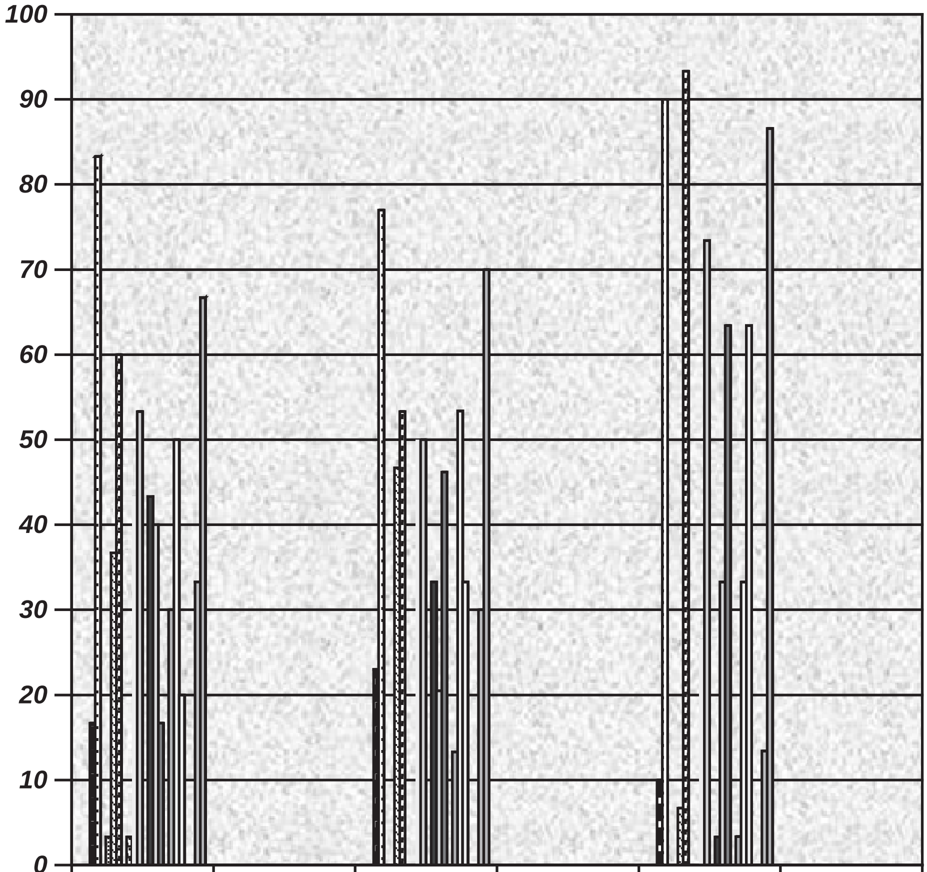
Вирішення специфічних завдань соціальної сфери потребують високого рівня розвитку індивідуальної системи соціальних цінностей її фахівців, позаяк засвоєна цінність стає критерієм, стандартом подальшої діяльності, визначає особливості цілей, засобів, стратегій досягнення та стилю індивідуальної діяльності особистості. Як відомо, ціннісні орієнтації, виконуючи селекційну функцію особистості здійснюють вплив на інші функції: цілепокладання, прогнозування, планування, самоорганізацію, контроль і корекцію, комунікацію. Крім того, в процесі становлення цінностей (появи більш значущого в житті) відбуваються зміни у внутрішньому світі людини за рахунок зовнішніх впливів та власної діяльності людини [6, с. 245-256].

Система соціальних цінностей особистості постійно перебуває в динаміці під впливом змін особистого життя (з набуттям освіти та професійного досвіду, з віком тощо) та соціальних змін, відбувається їх переоцінка, визначаються нові пріоритети. Вочевидь, що соціальні цінності, визначаючи сенси та регулятори діяльності, неминуче впливають і на становлення професійного інтелекту фахівців соціальної сфери, визначаючи особливості професійної взаємодії з клієнтами та ефективність професійної діяльності в цілому [4].

З огляду на вище сказане, актуальним є вивчення особливостей прояву соціальних цінностей майбутніх фахівців соціальної сфери та визначення можливостей їх формування як чинників професійного інтелекту в процесі вузівської підготовки. Пілотажне дослідження в рамках визначеної теми здійснювалося нами на базі Інституту соціальної роботи та управління НПУ імені М.П. Драгоманова (студенти спеціальності «Соціальна робота. Практична психологія» третього та п'ятого курсів) та на базі Громадської організації «Підтримка та захист жінки». В експерименті брало участь 65 осіб. До завдань дослідження входило визначення рівнів вираженості різних видів соціальних цінностей у майбутніх та працюючих фахівців соціальної сфери як чинників становлення їх професійного інтелекту та ефективності професійної діяльності. Вивчення особливостей прояву соціальних цінностей у фахівців соціальної сфери здійснювалося нами за допомогою методики Експрес-діагностики соціальних цінностей особистості [7] та діагностичного інтерв'ю «Цінності моєї роботи». Методика Експрес-діагностики соціальних цінностей особистості дала можливість виявити професійні, фінансові, сімейні, соціальні, суспільні, духовні, фізичні та інтелектуальні цінності у досліджуваного контингенту осіб. Представлена в методиці категорія «соціальних цінностей» за своїм змістом відображає соціально-психологічні цінності – можливість спілкуватися з новими людьми, мати широке коло спілкування, організовувати

та приймати участь в соціальних заходах тощо, тому в своєму аналізі ми будемо тлумачити цю позицію як «соціально-психологічні цінності». Питання діагностичного інтерв'ю спрямовувалися на вияв основних ціннісних мотиваторів та демотиваторів професійної (для студентів – майбутньої професійної) діяльності. В рамках даної роботи ми обмежимо аналіз узагальнених результатів цих двох методик презентацією вираженості професійних, фінансових, суспільних, соціально-психологічних, духовних та інтелектуальних цінностей, позаяк саме ці групи показали цікаві тенденції прояву у різних груп респондентів (див. рис. 1).

Результати експериментального дослідження показали, що високі рівні вираженості відповідають професійним, фінансовим, соціальним та інтелектуальним видам цінностей як



	3 курс	5 курс	Працівники
професійні цінності			
низький	0	0	0
середній	16,7	23	10
високий	83,3	77	90
фінансові цінності			
низький	3,3	0	0
середній	36,7	46,7	6,7
високий	60	53,3	93,3
соціально-психологічні цінності			
низький	3,3	0	0
середній	43,4	50	26,6
високий	53,3	50	73,4
суспільні цінності			
низький	43,3	33,3	3,3
середній	40	20,5	33,3
високий	16,7	46,2	63,4
духовні цінності			
низький	30	13,3	3,33
середній	50	53,4	33,3
високий	20	33,3	63,4
інтелектуальні цінності			
низький	0	0	0
середній	33,3	30	13,4

Рис. 1. Динаміка соціальних цінностей студентів та соціальних працівників

Джерело: розроблено автором

у працюючих соціальних працівників, так і в майбутніх фахівців соціальної сфери – студентів третіх та п'ятих курсів. Так, зокрема, професійні цінності на високому рівні зафіксовано у 83,3% досліджуваних студентів третього курсу, 77% студентів п'ятого курсу та у 90% досліджуваних працюючих фахівців, що, безумовно, свідчить про зростання значущості професійної діяльності в житті досліджуваних. На наш погляд, незначне зниження вираженості високого рівня цих цінностей у студентів п'ятого курсу в порівнянні з третьокурсниками та працюючими фахівцями можна пояснити відомим у психології вищої школи феноменом зниження мотивації до навчання майбутній професійній діяльності, виявом суб'єктивних стандартів привабливості обраної професії серед студентів середніх курсів.

Високі рівні вираженості фінансових цінностей притаманні 60% опитаних третьокурсників, 53,3% – п'ятикурсників та 93,3% працюючих працівників. Цей факт підтверджує значущість матеріального чинника привабливості обраної професії. Вираженість соціально-психологічних цінностей на високому рівні виявлена нами у 53,3% третьокурсників, 50% п'ятикурсників та 73,4% соціальних працівників. Такі показники свідчать про зростання ролі соціальних інтеракцій в професійній діяльності фахівців соціальної сфери. Цю ж тезу підтверджують експериментальні показники вираженості суспільних цінностей – високі рівні зафіксовані у 16,7% респондентів-третьокурсників, 46,2% у п'ятикурсників та 63,4% у працюючих фахівців. Отже значущою для всіх груп респондентів є суспільна діяльність, включеність до великої групи різноманітних соціальних стосунків, висока особистісна активність.

Експериментальні дані прояву показників високих рівнів духовних цінностей (20% у третьокурсників, 33,3% у п'ятикурсників та 63.4% у працюючих) свідчать про виражену позитивну динаміку етичних стандартів професійної діяльності, здатності до моральної поведінки та прояву гуманності у взаємодії з різними категоріями клієнтів соціальної сфери. Це, в свою чергу, потребує високого розвитку як загальних, так і спеціальних здібностей, сформованості професійно значущих інтелектуальних якостей, інтелектуальної культури та індивідуального інтелектуального стилю фахівців соціальної сфери.

Здійснений аналіз представленості високих рівнів інтелектуальних цінностей показав, що їх вираженість на високому рівні притаманна 66,7% респондентів-третьокурсників, 70% респондентів-п'ятикурсників та 86,6% респондентів-соціальних працівників. Цікавою, на нашу думку, є виявлена тенденція домінування високих рівнів соціальних цінностей, об'єднаних за двома видами – професійні та інтелектуальні. Так, для всіх груп респондентів домінуючими стали саме ці пари досліджуваних соціальних цінностей. Зокрема, для студентів третього курсу – високі рівні професійних цінностей 83,3% та високі рівні інтелектуальних цінностей 66,7%; для студентів п'ятого курсу – високі рівні професійних цінностей – 77% та високі рівні інтелектуальних – 70%; для фахівців соціальної сфери, що вже мають досвід професійної діяльності – високі рівні професійних здібностей 90% та 86,6% високі рівні інтелектуальних здібностей. Цей факт, на нашу думку, може свідчити про те, що успішність в професійній діяльності (професійні цінності) і можливість реалізувати всі інші цінності – фінансові, соціально-психологічні, духовні, суспільні тощо – представники всіх експериментальних груп досить тісно пов'язують із власним інтелектуальним розвитком. Це підтверджує, що з набуттям освіти та професійного досвіду здійснюється переоцінка пріоритетів: більш значущими стають володіння спеціальними професійні знаннями, навичками та уміннями; здатність до розробки та прогнозування програм професійної діяльності з різними групами клієнтів, а також здатність до професійної рефлексії та саморегуляції тощо. Вочевидь, це відповідає когнітивним, практичним, прогностичним та особистісно-регулятивним компонентам професійного інтелекту.

Оптимізація моделі професійного навчання має враховувати специфіку конкретної трудової діяльності. Саме тому, важливими чинниками становлення професійного інтелекту майбутнього фахівця соціальної сфери є система соціальних цінностей як складова пізнавальної культура освітньо-виховного середовища вузу [4].

Висновки і пропозиції. Соціальні цінності майбутніх фахівців соціальної сфери є кумулятивними чинниками, що детермінують становлення професійного інтелекту в процесі вузівського навчання. Розвиток системи просоціальних цінностей як елементу пізнавальної культури вузу сприятиме становленню професійного інтелекту та професійному становленню особистості майбутніх фахівців соціальної сфери, що визначатиме їх професійну компетентність та ефективність.

Список літератури:

1. Власова О. І. Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, чинники розвитку / О. І. Власова. – К.: ВПЦ «Київський університет», 2005. – 308 с.
2. Каган М. С. Философская теория ценностей. Лекции / М. С. Каган. – СПб.: ТОО ТК Петрополис, 1997. – 205 с.
3. Кривоконь Н. І. Соціально-психологічне забезпечення соціальної роботи [Текст]: монографія. – Харків: видавництво ФОП Олійник, 2011. – 480 с.
4. Мельничук О. Б. Пізнавальна культура вузу як умова становлення професійного інтелекту майбутніх фахівців з соціальної роботи / О. Б. Мельничук // «Актуальні проблеми реформування системи виховання та освіти в Україні». Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 25-26 квітня 2014 року): – Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2014. – С. 20-23.
5. Мельничук О. Б. Психологічні засоби формування професійного інтелекту майбутніх фахівців соціальної сфери в процесі вузівської професійної підготовки до соціально-психологічної реабілітації / О. Б. Мельничук // Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. – Том IX. Загальна психологія. Історична психологія. Етнічна психологія. – Випуск 6. – С. 118-126.

6. Романюк Л. В. Принцип розвитку у процесі становлення цінностей особистості // Актуальні проблеми психології: Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія / За ред. С. Д. Максименка. – Київ-Кіровоград: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство». – 2009. – Том 10, вип. 14. – С. 245-256.
7. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / [Фетискин Н. П., Козлов В. В., Манулов Г. М.]. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 490 с.
8. Юлдашев Л. Г. Теории ценностей в социологии: вчера и сегодня // Социологические исследования / Л. Г. Юлдашев. – 2001. – № 8. – 238 с.

Мельничук О.Б.
Национальный педагогический университет имени М.П. Драгоманова

СОЦИАЛЬНЫЕ ЦЕННОСТИ КАК КУМУЛЯТИВНЫЕ ФАКТОРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА БУДУЩИХ РАБОТНИКОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ

Аннотация
В статье проанализированы социальные ценности как кумулятивные факторы становления профессионального интеллекта будущих работников социальной сферы. Исследована динамика проявления социальных ценностей у студентов и социальных работников. Раскрыта роль социальных ценностей в процессе становления профессионального интеллекта и профессиональной деятельности работников социальной сферы. Акцентировано внимание на высоких уровнях социальных ценностей, которые есть приоритетными для специалистов социальной сферы. Определены психологические основания формирования социальных ценностей будущих работников социальной сферы – познавательная культура вуза.
Ключевые слова: социальные ценности, профессиональный интеллект, профессиональная подготовка специалистов, профессиональный интеллект будущих работников социальной сферы, кумулятивные факторы профессионального интеллекта, познавательная культура вуза.

Melnychuk O.B.
National Pedagogical Dragomanov University

SOCIAL VALUES AS PROFESSIONAL INTELLIGENCE CUMULATIVE FACTORS OF FUTURE SPECIALISTS OF SOCIAL SPHERE

Summary
The article analyzes the social values as factors of professional cumulative intelligence of future specialists of social sphere. The dynamics of the manifestation of social values in students and social workers. The role of social values in the making of a professional intelligence and professional activity of social sphere. The attention is focused on high levels of social values that are a priority for experts of social sphere. Defined psychological bases of forming social values of future specialists of social sphere – cognitive culture of the university.
Keywords: social values, professional intelligence, training specialists, Professional intelligence of future specialists of social sphere, professional intelligence cumulative factors, cognitive Culture University.

УДК 159.9.07

РОЛЬ УСПІШНОСТІ НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОГО УНІВЕРСУМУ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

Столярчук О.А.
Київський університет імені Бориса Грінченка

В роботі висвітлено зміст та ознаки успішності навчально-професійної діяльності студента. Диференційовано поняття академічної успішності студента та успішності його навчально-професійної діяльності. Розкрито психологічні чинники формування успішності навчально-професійної діяльності студента. Встановлено, що навчально-професійна діяльність студента є провідним фактором формування його професійного універсуму. Проаналізовано динаміку навчальної діяльності студента та її вплив на формування фахової й особистісної компонент професійного універсуму.

Ключові слова: успішність, академічна успішність, навчально-професійна діяльність, успішність навчально-професійної діяльності, професійний універсум.

Постановка проблеми. У виконанні будь-якої діяльності людина зорієнтована на досягнення успіху, яке уособлює втілення мети. Якщо мова йде про тривалу діяльність, то її успішність характеризується не лише зовнішніми досягненнями, а й внутрішніми особистісними трансформаціями. Зокрема, такі наслідки дає провідна діяльність, яка забезпечує формування психічних новоутворень в межах певного віку. Перебування людини в статусі студента співвідноситься з її провідною діяльністю – навчально-професійною. В процесі учіння, спрямованого на здобуття професії, студент не лише збагачує свої компетенції, накопичуючи фахово спрямовані знання, вміння та навички, але й формує мотивацію до діяльності, здатність реалізувати свої творчі можливості. Таким чином відбувається активне опанування студентом позиції суб'єкта майбутньої фахової діяльності, в якому провідним знаряддям постає навчально-професійна діяльність. Цей факт зумовлює актуальність вивчення проблеми успішності навчання студента для оптимізації його професіогенезу на етапі фахового навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема успішності навчання студентів потрапила у фокус наукового вивчення таких вчених, як Д.В. Коваленко, М.К. Кравцов, М.М. Лапкін, В.І. Лобунець, Н.В. Макаренко, М.І. Мєшков, Л.Г. Подоляк, А.О. Реан, М.К. Резніченко, П.О. Тропотяга, О.В. Садон, С.Д. Смірнов, А.І. Шевченко, Н.Ф. Шевченко, В.І. Юрченко, В.О. Якунін та ін. Аналізуючи проблему успішності фахового навчання студента, дослідники виокремили ряд чинників, які її зумовлюють, зокрема рівень інтелектуального розвитку та розумові здібності, навчуваність, мотивація вибору професії, рівень розвитку вольових якостей тощо. До умов, які забезпечують успішність учіння студентів, віднесено формування їх адекватної навчальної мотивації, особистісно орієнтований підхід з сприятливим емоційним мікрокліматом у межах взаємодії з викладачами, активізація самостійної та навчально-дослідної діяльності майбутніх фахівців, системна рефлексія та самооцінювання ними результатів учіння. Водночас зрозуміло, що успішність навчальної діяльності студентів є багатофакторним феноменом, який містить систему взаємопов'язаних зовнішніх і внутрішніх чинників з провідною роллю останніх. Відповідно, в теорії та практиці сучасної професійної освіти постає проблема розвитку тих особистісних якостей студентів, які забезпечують їх успішне професійне самовизначення та майбутню фахову самореалізацію. Очевидно, що крім компетентності майбутньому фахівцю потрібні сформована професійна мотивація та здатність втілити свій творчий технологічний потенціал в успішну фахову діяльність, що становить зміст особистісного новоутворення випускника – професійного універсуму.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Питання впливу успішності навчально-професійної діяльності студента на формування його професійного універсуму є відкритим для вітчизняної психологічної науки, що і зумовило проблематику нашого дослідження. Зафіксовані вузькі характеристики успішності навчання студентів лише в ракурсі академічної успішності дають підстави до виокремлення інших, психологічних ознак цього феномену. Доречним є й аналіз динаміки учіння студентів у контексті формування їх професійного універсуму.

Таким чином, **метою роботи** є визначення ролі успішності навчально-професійної діяльності студентів у формуванні їх професійного універсуму засобами теоретичного аналізу та узагальнення наукових джерел.

Виклад основного матеріалу дослідження. Процес фахової підготовки розпочинається з професійного самовизначення представника юнацького віку, а під час навчання у ВНЗ відбувається інтенсивне становлення майбутнього фахівця, кінцевим продуктом якого є сформований професійний універсум. Професійний універсум ми тлумачимо як інтегрований цілісний образ професії та себе в ній. Це новоутворення випускника уособлює його готовність і здатність успішно реалізувати себе як майбутнього суб'єкта фахової діяльності. Професійний універсум поєднує в свідомості суб'єкта праці дві складові: фахову, тобто компетентність щодо професії, та особистісну – ідентичність в ній. Оскільки професійний універсум є особистісною характеристикою, то його формування передбачає взаємопов'язаний вплив трьох факторів – біологічної основи (вроджені задатки й індивідні характеристики людини), соціального середовища (на етапі фахового навчання ним постає специфіка освітньо-виховного впливу ВНЗ) та діяльності, якою фігурує саме учіння студентів.

© Столярчук О.А., 2015

Впродовж студентського періоду професійне становлення особистості набуває цілеспрямованого та контрольованого характеру. Професіогенез особистості на етапі фахового навчання забезпечується провідною діяльністю – навчально-професійною. За свідченням вітчизняних вчених Л.Г. Подоляк та В.І. Юрченка, вона найбільш інтенсивно впливає на особистісне зростання та професійне становлення студентів, набуття ними професійно важливих знань, умінь і навичок. У процесі професійного навчання завершується професійне самовизначення, трансформується структура самосвідомості студента, формується соціально-професійний аспект його Я-концепції, «професіоналізуються» психічні процеси і стани тощо. У процесі навчально-професійної діяльності виникають такі новоутворення студентського віку як професійна ідентичність, професійна рефлексія, професійне мислення, готовність до професійної діяльності [2, с. 76].

Учіння студенів має динамічний характер, що втілюється у поступовому проходженні ними трьох послідовних стадій. Так, для першокурсників провідною є навчально-пізнавальна діяльність, яка характеризується їх активністю під час аудиторних занять і самостійної роботи, спрямованою на засвоєння інформації загалом репродуктивного характеру. Відповідно, стадія навчально-пізнавальної діяльності студентів забезпечує першочергове формування фахової компоненти їх професійного універсуму, оскільки збагачується компетентність щодо майбутньої фахової діяльності. З другого курсу на підґрунті загальної адаптації студентів до умов навчання у ВНЗ відбувається перехід до навчально-дослідної діяльності, яка передбачає їх залучення до виконання творчих дослідницьких завдань. Зростання активності учіння, посилення самомотивації студентів третього та четвертого курсів за рахунок навчально-професійної діяльності сприяє їх становленню як суб'єктів власного професіогенезу, тому, по суті, свідчить про активізацію особистісної компоненти професійного універсуму.

Представники педагогіки вищої школи схильні тлумачити поняття успішності навчання студента з позицій академічної успішності. У полі розгляду дослідника В.А. Якуніна фігурують категорії академічної успішності, навчальної успішності і навчальної активності, які він відносить до числа узагальнених критеріїв ефективності навчання. В термінах управління академічну успішність вищезазначений автор визначає як ступінь збігу реальних результатів навчальної діяльності студентів із запланованими, а успішність навчання – як ефективність керівництва навчально-пізнавальною діяльністю студентів, що забезпечує високі психологічні результати при мінімальних витратах (матеріальних, фінансових, фізичних, психологічних) [7]. Погоджуючись із такими тлумаченнями, зауважимо, що сумнівним видається формулювання витрат як мінімальних, адже досягнення успішності особистістю передбачає високу активність, рух у напрямку вдосконалення, що супроводжується значними, але продуктивними зусиллями та витратами її фізичної та психічної енергії.

Вітчизняні вчені Н.Ф. Шевченко та А.І. Шевченко зазначають, що успішність навчання у вищій школі слід розглядати як ступінь повноти, глибини, свідомості й міцності знань, вмінь і навичок, які засвоїли студенти. Успішність є характеристикою оволодіння ними знаннями, уміннями й навичками відповідно до вимог навчальної програми. Показниками успішності студентів (поточної, семестрової, підсумкової – з предмета в цілому або за весь курс навчання) є оцінки (бали), зумовлені відповідними критеріями.

Водночас ці ж автори, конкретизуючи поняття «навчальна успішність у вищому навчальному закладі» розуміють його як показник ефективності навчання, який визначає успішне проходження студента по ступеням освіти, розкриття і розвиток особистого потенціалу, здібностей, прогресивну зміну в характері відносин, мотивації навчання, вивчення і оволодіння професійними знаннями, уміннями, навичками, повноту реалізації потреб, інтелектуальне зростання і оптимальне функціонування всіх складових навчальної діяльності студентів [6, с. 216].

Цілком слушною є думка М.Р. Шабаліної, що теоретичне вивчення проблеми успішності в психолого-педагогічній літературі дає змогу говорити про підміну поняття «успішний студент» поняттям «встигаючий студент». Причому ця підміна характерна для обох суб'єктів педагогічної взаємодії у вищій школі – і студента, і викладача. Педагог вищу оцінює продуктивність свого викладання за критеріями виконання студентом нормативів навчальної програми, які відображаються у бальній оцінці, ігноруючи питання професійно орієнтованої мотивації та якостей професійної самосвідомості майбутнього фахівця. Як зазначає М.Р. Шабаліна, у студента такі настанови викладача провокують прагнення домагатися учбових цілей за всяку ціну; підтримку мотивів змагання і конкуренції, не підкріплюючи досягнуті результати їх значенням для особистісного розвитку. А це, певною мірою, несе в собі небезпеку з точки зору внутрішнього переживання людиною задоволеності своєю діяльністю, оскільки перші соціально значущі успіхи особистість досягає і переживає саме в період навчання [5, с. 4].

Доречним видається вихід за межі розуміння поняття успішності навчання студента лише як академічної успішності, оскільки мова йде, по-перше, про навчально-професійну діяльність, а, по-друге, сприймання студента не як об'єкта педагогічного впливу, а як суб'єкта власного фахового становлення, що передбачає інтеграцію адаптаційних, педагогічних і реалізаційних процесів. Більше того, концентрація студента лише на досягненні академічної успішності може супроводжуватись його особистісною стагнацією чи й регресом. В контексті формування професійного універсуму це виглядає як форсування фахової компоненти з одночасним занедбанням особистісної та їх дезінтеграцією.

Відповідно, успішність навчально-професійної діяльності студента є ширшою за академічну успішність і характеризується рядом ознак. Так, зовнішня характеристика результатів учіння передбачає високі поточні та підсумкові бальні оцінки навчальних досягнень студента. Водночас висока навчальна успішність є виразним свідченням зростання навчальної компетентності, а також інтелектуального прогресу студента в цілому. Цей прогрес забезпечується системними

вольовими зусиллями особистості, а також виявами креативних здібностей. Позаяк фігурує ще одна ознака успішності навчально-професійної діяльності студента – зростання вольової регуляції та розвиток творчого потенціалу.

Одним із провідних чинників досягнення успіху поряд із постановкою мети постає активність суб'єкта, яка супроводжується його оптимальним психічним станом. Досягнення поточних результатів викликає переживання радості і провокує подальшу активність особистості, що залучена до діяльності. Отже, йдеться про почуття задоволення від процесу та результатів навчання та усвідомлення їх значущості як важливі показники успішності учіння студента.

Однією з сприятливих характеристик учіння студента є аутомотивованість цієї діяльності, яка з часом породжує стійку внутрішню мотивацію майбутньої фахової діяльності, що супроводжується становленням бажаних професійно орієнтовних якостей особистості. Таким чином, це однією суттєвою ознакою успішності навчально-професійної діяльності студента є розвиток професійно значущих якостей особистості й активізація потреби в подальшій фаховій діяльності.

Активність суб'єкта діяльності передбачає використання фізичних і психічних ресурсів, спрямованих на досягнення поставленої мети. До базових психічних ресурсів відносяться розумові, вольові й емоційні процеси та стани особистості. При оцінці досягнутих результатів суб'єкт діяльності орієнтується на співвідношення результатів і затрат. Якщо останні значно порушують фізичний та психічний баланс особистості, то досягнуті нею результати можуть знецінюватись і супроводжуватись станом апатії чи й навіть розчарування. Відповідно, важливою ознакою успішності навчально-професійної діяльності студента є збереження та примноження його ментальних і психофізичних ресурсів.

На підґрунті успішності навчально-професійної діяльності студенти формується потенціал майбутньої фахової успішності. Вченими Є.О. Клімовим, В.Н. Обносовим, О.А. Семеновою, Л.А. Сергєєвою виявлено таку вагому психологічну детермінанту професійної успішності майбутніх фахівців, як професійні уявлення як психологічну основу становлення майбутнього фахівця. В контексті формування професійного універсуму можна виокремити уявлення про професію й особистість фахівця як аспекти фахової компоненти, уявлення про себе як майбутнього фахівця та своє можливе професійне майбутнє як аспекти особистісної компоненти професійного універсуму.

Як зазначає російська вчена О.В. Садон, професійна успішність майбутнього фахівця залежить не лише від його здібностей, особистісних якостей, мотивації і цінностей, а й від їх відповідності обраній спеціальності, від сформованої ще під час навчання у вузі здібності вибудовувати стратегії і тактики гнучкої орієнтації в професійному середовищі. Кар'єрна компетентність майбутнього фахівця є системою уявлень про кар'єру, можливості і шляхи кар'єрного зростання, включаючи вміння прогнозувати майбутню кар'єру та долати кар'єрні кризи, а також кар'єрну «самоефективність» як здатність до кар'єрного цілепокладання, кар'єрного планування та вирішення кар'єрних проблем [3, с. 76]. Професійний універсум включає в себе кар'єрну компетентність як один із продуктів його формування, що охоплює фахову та особистісну складові.

На формування професійної успішності майбутнього фахівця, за свідченням П.О. Тропотяги, суттєво впливають такі психологічні детермінанти: рівень сформованості професійних уявлень (про себе як майбутнього фахівця і про можливе професійне майбутнє), часова професійна перспектива особистості (спрямованість у майбутнє), ступінь емоційної привабливості професійного майбутнього, характер загальної інтернальності в професійній діяльності [4, с. 165]. Ці психологічні детермінанти є характеристиками особистісної компоненти професійного універсуму випускника.

Одним із зовнішніх чинників, що суттєво впливає на успішність навчально-професійної діяльності студента та формування його професійного універсуму, є характер педагогічної взаємодії з викладачами. В цьому випадку рівень професійної успішності педагога ВНЗ виступає додатковим чинником формування успішності навчально-професійної діяльності студента. Важливо, що саме взаємодія, а не односторонній освітньо-виховний вплив викладача є показником його професійної майстерності й успішності. Також необхідна орієнтація педагога не тільки на академічну успішність студента, але й стимуляція його професійного становлення загалом.

Російський психолог В.В. Московський, характеризуючи феномен професійної успішності викладача вищої школи, визначив складовими цієї якості ступінь усвідомлення себе суб'єктом своєї професійної діяльності, рівень розвитку професійної самосвідомості; рівень розвитку професійних здібностей викладача вищої школи; знання і саморозуміння педагогом оцінки самого себе социумом [1, с. 185].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, теоретичний аналіз проблеми успішності навчально-професійної діяльності студента засвідчив тенденції до альтернативного тлумачення поняття успішності, схильності багатьох вчених зводити його до категорії академічної успішності. Це поняття є вагомою зовнішньою ознакою успішності навчально-професійної діяльності студента, яка доповнюється рядом інших психологічних ознак, зокрема інтелектуальним прогресом, розвитком вольової регуляції та творчого потенціалу, формуванням стійкої внутрішньої мотивації майбутньої професійної діяльності, а також збереженням та збагаченням ментальних і фізичних ресурсів. Ці ознаки навчально-професійної успішності студента дають підстави для розгляду учіння студента як фактору формування професійного універсуму. Динаміка навчальної діяльності студента відображає пріоритети формування компонент його професійного універсуму: на першому курсі навчально-пізнавальна діяльність студента збагачує фахову складову, під час другого та третього курсів активізується особистісна компонента, формування якої інтенсифікується під впливом навчально-професійної діяльності випускника.

Перспективи подальших досліджень автор вбачає у вивченні впливу успішності навчально-професійної діяльності студента на його Я-концепцію.

Список літератури:

1. Московский В. В. Формирование профессиональной успешности преподавателя высшей школы: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Московский Вячеслав Вячеславович. – М., 2007. – 247 с.
2. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи: навч. посіб. / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. – К: Каравела, 2008. – 351 с.
3. Садон Е. В. Профессиональные компетенции как фактор становления профессиональной карьеры будущего специалиста: дис. канд. психол. наук: 19.00.03 / Садон Елена Владимировна. – Владивосток, 2009. – 219 с.
4. Тропотяга П. А. Психологические детерминанты профессиональной успешности будущего специалиста: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03 / Тропотяга Павел Александрович. – Иркутск, 2009. – 211 с.
5. Шабалина М. Р. Педагогические условия повышения академической успешности студентов: автореф. дис. на соискание степени кан. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / М. Р. Шабалина. – М., 2009. – 26 с.
6. Шевченко Н. Ф. Успішність навчання студентів як проблема педагогіки вищої школи / Н. Ф. Шевченко, А. І. Шевченко // Вісник Запорізького національного університету. – 2009. – № 2. – С. 215-218.
7. Якунин В. А. Педагогическая психология / В. А. Якунин. – СПб.: Питер, 1998. – 638 с.

Столярчук О.А.
Киевский университет имени Бориса Гринченко

РОЛЬ УСПЕШНОСТИ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИИОНАЛЬНОГО УНИВЕРСУМА БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

Аннотация
В работе освещены содержание и признаки успешности учебно-профессиональной деятельности студента. Дифференцированы понятия академической успеваемости студента и успешности его учебно-профессиональной деятельности. Раскрыты психологические факторы формирования успешности учебно-профессиональной деятельности студента. Установлено, что учебно-профессиональная деятельность студента есть ведущим фактором формирования его профессионального универсума. Проанализирована динамика учебной деятельности студента и ее влияние на формирование профессиональной и личностной компонент профессионального универсума.
Ключевые слова: успешность, академическая успеваемость, учебно-профессиональная деятельность, успешность учебно-профессиональной деятельности, профессиональный универсум.

Stoliarchuk O.A.
Borys Grinchenko Kyiv University

ROLE OF SUCCESSFUL LEARNING ACTIVITIES IN THE FORMATION OF PROFESSIONAL UNIVERSE OF FUTURE SPECIALIST

Summary
The paper highlights the content and features of students' successful of learning activities. Concepts of student's academic achievement and success of one's learning activities are differentiated. The psychological factors of the formation of learning success of students are shown. It is established, that learning activity of the student is the leading factor of the formation of professional universe. The dynamics of student's learning activities and its effect on the formation of professional and personal professional component of the universe are analyzed.
Keywords: success, academic achievement, learning activities, success of learning activities, professional universe.

СОЦІОЛОГІЧНІ НАУКИ

УДК 316.0

КОНЦЕПЦІЯ ЛЕГІТИМНОГО СОЦІАЛЬНОГО ПОРЯДКУ МАКСА ВЕБЕРА: КРИТИЧНИЙ АНАЛІЗ

Олевич М.І.
Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Концепція легітимного соціального порядку М. Вебера є важливою частиною наукового доробку вченого. Дана концепція часто застосовується вченими як основа розробки власних ідей, але нерідко ми зустрічаємося з критичними зауваженнями до даної концепції. Концепт німецького вченого критикують з різних причин. В методологічному плані говорять про умовність трьох виділених типів легітимності соціального порядку та про те, що дану типологію досить важко застосувати для аналізу сучасного стану легітимності. Також акцентується увага на однобічності трактування процесу легітимності. Часто згадується про застарілість концепції легітимного порядку Макса Вебера В даній статті зроблена спроба критичного аналізу концепції легітимного соціального порядку Макса Вебера.

Ключові слова: легітимність, соціальний порядок, легітимний соціальний порядок, типологія легітимного соціального порядку, панування.

Постановка проблеми. На початку XXI століття людство зіштовхнулося з великою кількістю проблем. Ключ до вирішення деяких з них може дати тільки розвиток фундаментальної науки про суспільство. До числа найбільш важливих суспільних наук належить соціологія. Наука не може розвиватися не роблячи спроб більш глибоко та систематично осмислити спадщину своїх класиків.

Одним з найбільш визнаних класиків світової соціології є відомий німецький мислитель *Максиміліан Карл Еміль Вебер* (1864-1920). Не піддається сумнівам глибина розроблених ним наукових проблем, а також ширина експансії його наукового мислення. Британський вчений М. Елброу пише: «З дня смерті М. Вебера в 1920 році його авторитет виріс до такого рівня, що зараз він визнаний одним із найбільш видатних соціальних теоретиків двадцятого століття» [21, с. 1].

Концепція легітимного соціального порядку М. Вебера є важливою частиною наукового доробку німецького вченого. Дана концепція часто застосовується вченими як основа розробки власних ідей. Та не зважаючи на це, дуже часто ми зустрічаємо критичний аналіз концепції легітимного соціального порядку Макса Вебера в роботах його вітчизняних, англо-американських та німецьких послідовників. Концепт німецького вченого критикують з різних причин. В методологічному плані говорять про умовність трьох виділених типів легітимності соціального порядку та про те, що дану типологію досить важко застосувати для аналізу сучасного стану легітимності. Також акцентується увага на однобічності трактування процесу легітимності. Часто згадується про застарілість концепції легітимного соціального порядку Макса Вебера.

Актуальність теми даного дослідження проявляється кількома обставинами: по-перше, спадщина класиків соціології в їх сучасному прочитанні розширює можливості соціології в дослідженні сучасного суспільства і його фундаментальних проблем, до яких відноситься і проблема легітимності соціального порядку. По-друге, розробка такої проблематики може позитивно вплинути на розвиток української теоретичної соціології.

Крім теоретичної актуальність звернення до наукового доробку Макса Вебера продиктовано і практичною необхідністю. Пізнавальний інтерес вчених до наукової розробки теми легітимності соціального порядку продиктована перш за все масштабними структурними, економічними, політичними і соціальними змінами, котрі проходять в колишніх країнах світової соціалістичної системи, після десятиліть революційної руйнації ліберально-демократичних засад організації суспільного життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемою легітимності соціального порядку цікавилося не одне покоління вчених: М. Вебер, Т. Парсонс, Д. Істон, С. Ліпсет, Р. Арон, Х. Аренд, К. Левіс, П. Ловенталь, Р. Бергер, Н. Лукман, Г. Алмонд, С. Верба, І. Пакульські, С. П. Хантингтон, Р. Дарендорф і це далеко не повний список тих, хто звертав свою увагу на проблему легітимності соціального порядку. Звичайно, кожен із них досліджував легітимність соціального порядку з різної точки зору: одні, основну увагу приділяли вивченню інституціональної легітимності, другі, більше цікавилися легітимністю державної влади, а були такі, хто намагався аналізувати економічні, соціальні, політико-культурні, ідеологічні фактори, які впливають на процес становлення та розвитку легітимності окремих політичних режимів.

Серед російських вчених, які звертаються до проблеми легітимності соціального порядку, потрібно згадати О. Білого, С. Рябова, З. Дібірова, В. Чіркіна, О. Шабанова, О. Фетісова.

Макс Вебер – відомий німецький вчений. Саме він був одним з тих, хто в своїх роботах приділяв особливу увагу проблемі легітимності соціального порядку. З цього приводу американський дослідник І. Горовиця влучно зазначив: «У вивченні легітимності ми – діти Макса Вебера» [26, с. 23]. Оскільки вчений був не тільки теоретиком влади, але і практичним політиком, то аналіз його конкретно-історичних типів панування може принести практичну користь.

Наукові роботи Вебера ввійшли в фонд соціологічної думки. 70-ту роки XX століття називають «веберівським ренесансом»: нові на той момент суспільні тенденції змушували вчених звертатися до праць знаменитого соціолога. Це спричинило появу ряду робіт, які стосувалися самого Макса Вебера та його ідей: Маріанна Ве-

© Олевич М.І., 2015

бер «Життя і творчість Макса Вебера» [5], Гайденко П. П., Давидов Ю. Н. «Історія і раціональність: Соціологія Макса Вебера і веберівський ренесанс» [7], Кравченко Е. І. «Макса Вебер» [13], Льюїс Дж. «Марксистська критика соціологічної концепції Макса Вебера» [14]. І це далеко не всі роботи, які присвячені життю та творчості Макса Вебера. Сьогодні, як і багато років тому, цікавість до теорії великого німецького вченого обумовлений перш за все цінністю його фундаментальних робіт, а також тим, що він працює в міждисциплінарній сфері – на межі соціології, історії, політології, релігієзнавства, права і філософії.

В рамках даної статті нам цікава критика концепції легітимності соціального порядку Макса Вебера.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є критичний аналіз концепції легітимного соціального порядку Макса Вебера.

В період стрімких соціальних, політичних, економічних змін проблема концептуалізації поняття «легітимність соціального порядку» набуває особливого значення, коли пошук власної моделі розвитку, створення нових політичних інститутів, обумовлює суттєві зміни в суспільній свідомості, руйнуючи більшість традиційних підходів та стереотипів. В цих умовах аналіз політичних поглядів Макса Вебера набуває особливого значення. Вивчення концепції легітимності соціального порядку Вебера справа нелегка, оскільки його велика наукова спадщина має фрагментарний характер.

Саме поняття «легітимність» походить від латинського legitimus і означає «згодний з законом», «правомірний», «правий». Інформацію про значення поняття «легітимність» можна знайти в англійському словнику «The Oxford English Dictionary». «Легітимність» (legitimacy) в широкому розумінні визначається як «факт, дійсність буття (being) легітимного (legitimate)». «Легітимний» має наступні значення: 1. проголошуваний законним, такий, що виступає причиною розгляду (шанування) в якості законного нащадка або результату; 2. a) відповідний закону або правилу; санкціонований, уповноважений або дозволений законом чи правом; законний, правильний, відповідний, належний; b) нормальний, звичайний, систематичний; такий, що відповідає визнаному стандартному типу; c) відносна права суверена (правителя): такий, що базується на строгому принципі спадкового права. d) санкціонований законом умовиводу, аргументації; логічно прийнятний, дозволений в якості висновку [25, с. 189]. «Легітимність» у вузькому смислі має дещо інше значення: 1. факт буття легітимної дитини; 2. відносно уряду або права суверена (правителя): умови буття у відповідності з законом або принципом. 3. відповідність праву або принципу, законність [25, с. 189]. Досить повне визначення поняття «легітимність» дається в багатотомній німецькій енциклопедії Брокгауза, де дане поняття відноситься до сфери права та політичної науки: «виправдання держави, його сили панування та його дій уявленнями про цінності та принципи, на відміну від формальної законності (легальності) або чисто фактичного існування влади» [22, с. 210].

Серед соціальних дослідників донині прийнято стверджувати, що вперше вводить термін «легітимність соціального порядку» і тематизує саму проблематику легітимності німецький мислитель Макс Вебер. В. Бачинін справедливо акцентує увагу на тому моменті, що незважаючи на те, що сам термін «легітимність» активно використовувався ще в XVII-XVIII століттях, свою концептуальну розробку це поняття отримало тільки в дослідженнях Макса Вебера [1, с. 126]. Легітимність, згідно з Вебером, означає визнаність влади, її законність (у правовому сенсі) і виступає в якості гаранта стабільності наявних у суспільстві структур, процедур, рішень і посадових осіб. Свої концептуальні ідеї легітимності порядку Макс Вебер виклав у Розділі 1 (параграфи 5 та 6) ґрунтовної рукописної праці вченого, яка має назву «Господарство і суспільство» [4] і яку нещодавно повністю переклали українською мовою. Варто звернути увагу, що більш вдалий переклад на російську мову, опублікованого за життя Вебера Розділу 1 «Основные социологические понятия» даної праці, представлений у виданні: Вебер М. Избранные произведения. – М.: Прогрес, 1990 [3].

Соціальним порядком для Вебера, по-перше, є певна інтегрована сукупність індивідуальних дій, якщо їх значущість зовнішньо гарантована можливістю того, що будь-яке відхилення наштовхнеться на (відносно) загальне і практично відчутне несхвалення [4, с. 640]. По-друге, найважливішим джерелом соціального порядку у своїй роботі вчений називає право, якщо порядок зовнішньо гарантований можливістю (морального або фізичного) примусу, який здійснюється особливою групою людей, в безпосередні функції яких входить охорона порядку або передбачення його дії посередництвом застосування сили [4, с. 640].

Вебер визначає легітимність соціального порядку «як визнання влади підлеглими, їх добровільна згода їй підкорятися», а також виділяє три ідеальні чисті типи легітимного соціального порядку – законний, традиційний, харизматичний [4].

Але в роботах зданої частини дослідників, досянення М. Вебера дуже часто піддаються критиці і звинувачуються в слабкій евристичності для аналізу сучасних моделей леітимності соціального порядку. Теоретичне розуміння концепту легітимності соціального порядку, які запропоновані М. Доганом, К. Дойчем, Д. Істоном, Г. Йонасом, Д. Хелдом, О. Дібіровим та іншими вченими, грунтуються на нещадній критиці веберівської концепції. Відомий російський вчений К. Завершанський справедливо відмітив: «Важливим є не буквальне слідування веберівським формулам, а виявлення тих творчих інтенцій, які вони в себе включають. Навіть у найбільш рішучих критиків Макса Вебера спостеріаються ознаки впливу його творчих доробків» [11, с. 129].

Концепція легітимності соціального порядку М. Вебера критикувалася відомим ученим Д. Істоном. Якщо Вебер вважає соціальний порядок легітимним тільки раціонально, то для Істона легітимність соціального порядку також є результатом конкурентності знань громадян, їх прагнення брати участь у владних відносинах і їх моральних принципів [24]. Д. Істон говорить про те, що індивід приймає легітимність соціального порядку у відповідність зі своїми знаннями.

Американський політолог Д. Істон пов'язує легітимність з істинністю і справедливістю самої

влади [22]. Легітимність соціального порядку виражає той факт, що індивід в явній або неявній формі сприймає політичний об'єкт як відповідний його власним моральним принципам, а його власні суб'єктивні відчуття істинного і справедливого збігаються з істинним і справедливим в політичній сфері. Тим самим між владою та індивідом встановлюються певні соціально-психологічні відносини, в основі яких лежить певний ціннісний консенсус. Індивід сприймає політичну владу як «свою», як таку, що діє або має намір діяти в його інтересах. Це знімає в його свідомості негативне ставлення до влади і формує в ньому установку або переконання на її підтримку. Віра в легітимність соціального порядку формує переконання або подання, що уряд буде діяти відповідно до висловленої ним волі, що він сам здатний впливати на владу за допомогою легально встановлених каналів.

Спираючись на системний аналіз влади, Д. Істон створив багато в чому нову і більш функціональну концепцію легітимності соціального порядку, що дозволило вимірювати її вже емпіричним шляхом. Відповідно до його концепції підтримка політичної системи може бути різною як по об'єкту і змістом, так і за часом дії. У залежності від часу і змісту підтримки Д. Істон запропонував розрізняти два основних типи підтримки: дифузну і специфічну.

У цілому для Д. Істона і його послідовників характерно те, що вони трактують легітимність системи як її відповідність власним моральним принципам індивіда, його власним уявленням про те, що є справедливим і істинним. Таке розуміння легітимності підкреслює активну роль і відповідальність самих індивідів у процесі легітимації і залишає за ними остаточне рішення у визнанні соціального порядку як легального і законного (легітимного).

Американський вчений Д. Хелд, зі свого боку, теж піддав критиці концепцію легітимності соціального порядку М. Вебера. Він висунув думку про недоробку даної концепції і модифікував веберівську типологію легітимності. У своїй роботі «Моделі демократії» [23] Д. Хелд виділив цілих сім типів легітимності соціального порядку:

– згода під загрозою насильства, коли люди підтримують існуючий соціальний порядок, побоюючись при цьому погроз з його боку, аж до загрози їх безпеки;

– легітимність соціального порядку в силу традиції;

– легітимність соціального порядку, що ґрунтується на апатії населення, яка свідчить про байдужість населення до стилю і форми правління, о склалися;

– прагматична підтримка, коли довіра до влади виражається в обмін на обіцянку про надання тих чи інших соціальних благ;

– інструментальна легітимність (згода, оскільки даний режим може бути інструментом реалізації ідей загального блага);

– нормативна згода, коли передбачається збіг політичних принципів, які поділяють населення і влада;

– ідеальна нормативна згода, яка передбачає повний збіг існуючих у суспільстві принципів [23, с. 194-195].

Тільки два останніх типи легітимності соціального порядку (нормативна згода і ідеальна нормативна згода) можна розглядати як справжні. Це пояснюється тим, що у випадках цих двох типів легітимності передбачається, що більшість індивідів підтримують чинний соціальний порядок, а він сама сприймається як відповідний прийнятим у суспільстві нормам [20, с. 403-423].

Одним з тих, хто критикував концепцію легітимності соціального порядку М. Вебера, був інший учений М. Доган. Ним досліджувалася легітимність політичних режимів. У своєму дослідженні Доган приходить до висновку, що класична веберівська типологія легітимності стає лише інструментом, який може бути корисний виключно для історичних досліджень. «Традиційна легітимність королівської влади є реальним феноменом для більшої частини населення лише в деяких країнах: Марокко, Саудівської Аравії, Йорданії, Омані, Кувейті. Оскільки традиційна легітимність «божественного права» поступово зникає, веберівська типологія легітимності соціального порядку втрачає один зі своїх елементів» [10].

Аналізуючи типологію легітимності соціального порядку Вебера, Доган виділяє свої чотири різновиди раціонально-легальної легітимності: плюралістичні демократії, які визнаються більшістю громадян як легітимні; авторитарно-бюрократичні режими, де тільки частково дотримуються основних прав і свобод; диктаторські (деспотичні або тоталітарні) режими, які не підтримуються більшістю; режими, щодо яких не існує ні визнання, ні неприйняття тих, кому належить влада [9, с. 150]. На думку М. Догана, більшість соціальних порядків позбавлені легітимності і не можуть бути включені в веберівську типологію легітимності соціального порядку, яка в деякому роді є застарілою.

Веберівське розуміння легітимності соціального порядку було розкритиковано і в роботах Ю. Хабермаса. Свої критичні зауваження до даної концепції вчений виклав через критику наступних категорій: соціальна дія [19]. Хабермас поняття «соціальна дія» розглядає з позиції установки агентів на взаєморозуміння. На думку Ю. Хабермаса М. Вебер помилявся в тому, що розглядав цілераціональну дію як єдину модель, що пояснює поведінку в суспільстві. Вебер виділив різні типи соціальної дії, які відрізняються різним ступенем раціональності. Вебером було виділено чотири типи соціальної дії:

– цілераціональна дія, для якої характерним є чітке розуміння того чого хоче досягти індивід і які засоби для цього більш ефективні;

– ціннісно-раціональна дія, в цьому випадку строго дотримуються і повністю покладаються на прийняті в суспільстві цінності і норми, іноді навіть не взявши до уваги свої власні цілі;

– традиційна дія, дана дія здійснюється індивідами на основі глибокого засвоєння соціальних типів поведінки і норм, які вже давно перейшли в розряд звичних і традиційних;

– афективниа дія – дія, вчинена в стан афекту, щодо короткочасного, але інтенсивного бурхливого емоційного стану, яке виникає в результаті на сильний подразник [3, с. 629-630].

На думку Ю. Хабермаса, в типологію М. Вебера не включене дія, яка спрямоване на вза-

єморозуміння суб'єктів, тобто комунікативна дія. Комунікативна дія – дія, метою якого є досягнення взаєморозуміння раціональними засобами [18]. Легітимність соціального порядку Ю. Хабермас розглядається в контексті комунікаційних процесів. Вчений зазначає, що соціальний порядок легітимізується в тій мірі, в якій рівнозначно гарантує особисту і політичну автономію громадян, але такий порядок в той же час зобов'язаний своєю легітимністю формам комунікацій, в яких така автономія може виражатися і реалізовуватися [19].

Якщо говорити про критику концепції легітимності соціального порядку М. Вебера, то окремої уваги заслуговує і стаття А.-Н. З. Дібірова під назвою «Чи застаріла концепція легітимності Макса Вебера?» [8], яка була опублікована в науковому журналі «Соціально-гуманітарні знання». У своїй статті автор наполягає на тому, що концепція легітимності соціального порядку німецького вченого можна застосовувати і в даний час. Але при цьому Дібіров акцентує увагу на ряді недоліків даної концепції. До таких недоліків вчений відносить наступні: 1. недоцільним є поділ традиційного та раціонального (законного) типів легітимності соціального порядку. «І «традиційна» і «легальна» («раціональна») легітимність ґрунтуються на існування певного соціального порядку, в силу якого той чи інший суб'єкт визнається правителем, тоді як харизматична легітимність має своєю основою не той чи інший порядок, а виключно лише очевидну перевагу самого суб'єкта над усіма іншими» [8, с. 261]. У своєму дослідження Дібіров приходить до висновку, що в типології легітимності соціального порядку Вебера насправді тільки два типи легітимності. 2. некоректність термінології, яку використовує М. Вебер. Такий висновок Дібіров робить при аналізі харизматичного типу легітимності соціального порядку Вебера. Якщо маси готові прийняти в якості свого лідера людину, яка володіє особливим даром (харизмою), може свідчити про те, що в суспільстві існують деякі норми і правила [8, с. 265]. А якщо це так, то про харизматичний тип легітимності не може бути й мови.

Дослідженням творчості Макса Вебера займався і відомий радянський учений Е. Ожиганов. Згідно з ним, легітимність можна визначити як спосіб панування або як спосіб політичних режимів [6]. «Значимість і стабільність політичного режиму, на думку Вебера, – пише Ожиганов, – залежить від здатності панівних груп формувати у мас переконання, що саме даний соціальний порядок є найкращим серед усіх можливих. Здатність забезпечувати політичне панування таким чином була названа ним «легітимністю» [15, с. 71]. Ожигановим була проаналізована веберівська концепція легітимності соціального порядку і виведена власна формула легітимності: «Легітимність – здатність політичних режимів створювати соціальну базу підтримки своїх дій і формування по відношенню до даного режиму позитивне масову політичну свідомість» [15, с. 73]. Таке визначення легітимності соціального порядку звужує обсяг даного концепту, але воно має право на існування.

Концепцію легітимного соціального порядку Макса Вебера можна піддавати критиці з ряду причин. По-перше, неможливість застосування даної концепції для аналізу сучасних реалій. Концепція легітимного соціального порядку була розроблена Максом Вебером для аналізу подій, які мали місце у його час. Для того, щоб використовувати дану концепцію сьогодні, вона потребує доопрацювання та адаптації до сучасних умов. По-друге, концепція легітимного соціального порядку Макса Вебера викладена ним фрагментарно в кількох працях. По-третя, Максом Вебером були розроблені та описані «ідеальні типи», які складно застосувати для аналізу, оскільки в реальному житті вони не застосовуються.

Висновки і пропозиції. Концепція легітимного соціального порядку Макса Вебера досить часто піддається суворій критиці. Виправданям для будь-яких критичих зауважень в сторону вказаної концепції є те, що вченим використовувалися ідеальні типи легітимності, які, на думку самого вченого, у світі зустріаються дуже рідко [4]. Сам Вебер говорив про те, що в одній державі може існувати кілька типів леітимності соціального порядку.

Як в методологічному, так і в ідеологічному аспектах концепція леітимності Макса Вебера являє собою суперечливу картину. Реалістичні положення в ній мирно співіснують з чисто ідеальними теоретичними конструкціями. М. Вебер розглядав соціальний порядок через призму відносин підпорядкування в ньому, а саме, його легітимності. Веберівська категорія легітимності являє собою широкий спектр – від строгих правил і норм в раціональному типі до емоційного підпорядкування носію харизми. Враховуючи, що типологія легітимності створювалася при використанні «ідеальних типів», представляється доцільним розуміння вищенаведеної типології соціального порядку в тому ж ключі. На наш погляд, ті проблеми, які М. Вебер прагнув вирішити за допомогою соціологічного підходу до соціального порядку, актуальні і в даний час. Потенціал вивчення ідей великого німецького соціолога величезний, так як вони розглядаються в міждисциплінарній сфері і дозволяють подивитися на багато питань з нового боку.

Список літератури:

1. Бачинин В. А. Політологія / Бачинин В. А. Энциклопедический словарь. – СПб. Изд-во Михайлова В. А., 2005. – 288 с.
2. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности // П. Бергер / – М., 1995.
3. Вебер Макс. Избранные произведения // М. Вебер / – М.: Проресс, 1990. – 808 с.
4. Вебер Макс. Господарство і суспільство: Нариси соціології розуміння / Макс Вебер / пер. з нім. мови М. Кушнір. – К.: Вид. дім «Всесвіт», 2012. – 1112 с.
5. Вебер Марианна. Жизнь и творчество Макса Вебера //Марианна Вебер / – М.: РОССПЭН, 2007.
6. Высоцкий А. Ю. Легитимность: анализ понятия / А. Ю. Высоцкий / Грані. – Д., 2003. – № 1(27). – С. 109-113.
7. Гайденко П. П., Давыдов Ю. Н. История и рациональность: Социология Макса Вебера и веберовский ренессанс // П. П. Гайденко / – М., 1991.

8. Дибиров А.-Н. З. Устарела ли концепция легитимности М. Вебера? / А.-Н. З. Дибиров // Социально-гуманитарные знания, 2002. – № 3. – С. 258-268.
9. Доган М. Легитимность режимов и кризис доверия // М. Доган / Социс. – 1994. – № 6 – С. 147-156.
10. Доган М. Сравнительная политическая социология // М. Доган / – М., 1994.
11. Завершинский К. Легитимность: генезис становление и развитие концепта / К. Завершинский // Полис. – 2001. – № 2. – С. 113-131.
12. Истон Д. Категории системного анализа политики //Д. Истон / Политология: хрестоматия [сост. М. А. Василик, М. С. Вершинин]. – М.: Гамарики, 1999. – С. 319-331.
13. Кравченко Е. И. Макс Вебер // Е. И. Кравченко / – М.: Весь Мир, 2002. – 224 с.
14. Льюис Дж. Марксистская критика социологических концепций Макса Вебера // Дж. Льюис / – М., 1981.
15. Ожиганов Э. Н. Политическая теория Макса Вебера: Критический анализ // Э. Н. Ожиганов / – Рига: Зинатне, 1986. – 158 с.
16. Попова Ирина. Социологический подход к исследованию легитимности и легитимации // И. Попова / Социология: теория, методы, маркетинг. – 2000. – № 3. – С. 21-41.
17. Хабермас Ю. Вовлечение другого. Очерки политической теории // Ю. Хабермас / – СПб.: Наука, 2001. – 417 с.
18. Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие // Ю. Хабермас / – Спб., 2000.
19. Хабермас Ю. Проблематика понимания смысла в социальных науках // Ю. Хабермас / Социологическое обозрение. – 2008. – Т. 7 – № 3. – С. 3-33.
20. Хелд Д. Глобальные трансформации // Д. Хелд / – М., 2004.
21. Albrow M. Max Weber's Construction of Social Theory. London etc. : Macmillan, 1990.
22. Brockhaus Enzyklopadie in vierundzwanzig Banden. Neunzehute Kollig new. Bearbeitite Auflage. Dreizehuter Band. Lah – Maf. – B and. 13. – Hamburg: F. A. Brockhaus Mannheim, 1990. – 704 s.
23. Held D. Models of Democracy. Stanford, 1990.
24. Easton David. The Political System. An Inquiry into the State of Political Science, New York: Knopf, 1953, p. 10, 80, 100-101.
25. The Oxford Endlich Dictionary. – Vol. VI (L-M). – Oxford: At the Clarendon Press, 1970. – 528+820 p.
26. Horowitz I. L. The Norm of Illegitimacy – Ten Years Later [Text] / I. L. Horowitz // Legitimation of Regimes. International Frameworks for Analysis / Conference on Legitimation and Deligitimation of Regimes, City University of New York, 1977.

Олевич М.И.
Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко

КОНЦЕПЦИЯ ЛЕГИТИМНОГО СОЦИАЛЬНОГО ПОРЯДКА МАКСА ВЕБЕРА: КРИТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Аннотация
Концепция легитимного социального порядка Макса Вебера является важной частью научного наследия ученого. Данная концепция часто используется учеными как основа разработки собственных идей, но не редко встречаются и критические замечания. Концепт немецкого ученого критикуют по разным причинам. В методологическом плане говорят об условности трех типов легитимного социального порядка и о том, что данную типологию достаточно сложно применить к анализу современного состояния легитимности. Также акцентируется внимание на односторонности трактовки процесса легитимности. Часто говорится об устарелости концепции легитимного порядка Макса Вебера. В данной статье сделана попытка критического анализа концепции легитимного социального порядка Макса Вебера.
Ключевые слова: легитимность, социальный порядок, легитимный социальный порядок, типология легитимного социального порядка, господство.

Olevych M.I.
Taras Shevchenko National University of Kyiv

THE CONCEPT OF LEGITIMATE ORDER OF MAX WEBER: A CRITICAL ANALYSIS

Summary
The concept of legitimate social order of Max Weber is an important part of scientist's contribution to the social science. This concept is often used by scientists as a basis for their own ideas' development, at the same time we meet as well a lot of criticism in relation to it. The concept of German scientist is criticized for various reasons. Methodologically speaking, Weber's thee defined types of legitimacy of the social order are commonly perceived as conventional and, therefore this typology is difficult to apply to the analysis of the current state of legitimacy. Additionally, the attention is focused on the one-sided interpretation of legitimation process. It is often stressed that the concept of Weber's legitimate order is out of date. Thus, this article attempts to analyze critically the concept of legitimate social order of Max Weber.
Keywords: legitimacy, social order, a legitimate social order, typology legitimate social order, domination.

ПОЛІТИЧНІ НАУКИ

УДК 327

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПАРАДИГМЫ ДИСКУРСА «КУЛЬТУРА – ПОЛИТИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА – РАЗВИТИЕ»

Костыря И.А.
Киевский национальный университет культуры и искусств

Разработка категории «политическая культура» нашла отражение в многочисленных трудах ученых (Г. Алмонд (Almond G. A.), Э. Баталов, Дж. Берч, С. Верба, А. Вилдавски (Wildavsky A.), Ш. Волин (Wolin Sheldon), Д. Вуд, К. Гаджиев, К. Гирц, Р. Инглхарт (Inglehart R.), Р. Кларк, А. Мельников, Е. Ричард (E. Richard), М. Томсон (Thompson Michael). Они рассматривают ее определения, структуру, типологию, связи с политическим сознанием и поведением. Американские концепции политической культуры, и в первую очередь концепция Апмонда-Вербы, оказали влияние на становление и развитие мировой политической культурологи. Модель «когерентного синдрома», предложенная Инглхартом, представляется не менее уязвимой, чем модель гражданской культуры, созданная в начале 60-х годов Алмондом и Вербой. Итальянская парадигма Н. Боббио направлена против олигархического неокорпоративизма. Н. Боббио ожидает, что развитие демократии происходит в соответствии с либеральными принципами толерантности, плюрализма и минимального вмешательства государства в свободную экономическую инициативу, а также без нарушения «правил игры» демократии. Однако вопрос о том, какая политическая культура в наибольшей степени соответствует демократии, остается, по сути дела, открытым и, как представляется, не имеет однозначного решения, а не привязанного к конкретному пространству и времени.
Ключевые слова: политическая культура; демократия; государство; культура.

Постановка проблемы. Исследуется проблема генерирования концепций культурных образов для объяснения природы и проявлений поведения человека политического и творящего. Особенно полезной оказалась идея Мельникова А.П. [7] об основополагающих для исследований политической культуры индуктивных методов и идей социальной антропологии. В этой парадигме символ трактуется как ключевой элемент понимания культуры и, соответственно, природы и проявлений человеческого поведения.

Анализ последних исследований и публикаций. Американский исследователь К. Гирц концептуализирует культуру и определяет ее как совокупность значений, воплощенных в символических формах, включая действия, высказывания и значимые объекты разного рода. Посредством этих форм индивиды общаются друг с другом, обмениваясь опытом, разделяя представление и верование. Основным заданием анализа культуры становится объяснение значений, интерпретационная экспликация значений, воплощенных в символических формах [2, с. 24-26]. Мельников О.П. считает, что подобный анализ культуры схожим на интерпретацию литературного текста и не допускает исследования эмпирической закономерности. При изучении феноменов культуры, от исследователя нужно не столько внимание к классификациям, количественным характеристикам, поиску функциональных взаимосвязей, сколько чувствительность к выявлению значений, отделение неоднозначности смысла, умение проникать в суть того образа жизни, который преисполнен смысла и значений. По мнению К. Гирца, предметом политической культуры должны быть несильно поддающиеся перемене психологические установки, а фундаментальные представления, что лежат в их основе. Другими словами, общий, интегральный смысл политической культуры заключается не только в выяснении того, насколько эффективным является деятельность правительства. Речь должна идти о политической жизни в целом, начиная от смысла общественного бытия, общих социальных приоритетов и завершая актуальными вопросами политики. Сторонники К. Гирца выделяют четыре основных аспекта трактовки политической культуры: 1) политическая культура рассматривается не как альтернатива рациональной поведения, а как форма рациональности как такой – культурной рациональности; 2) формирование культуры происходит адаптивно. Люди формируют свою политическую культуру в процессе принятия решений. Постоянная актуализация и модификация отношений с властью и по поводу нее расставляет свои акценты в системе вкусов; 3) этносы в целом не являются представителями идеальных типов политических культур, так как каждой нации присуща своя определенная культура. В этой парадигме культурологических исследованиях выделяют информационно-знаковую или семиотическую концепцию культуры, представители которой рассматривают ее как информационный процесс, что протекает в форме трансляции программ деятельности, общения и поведения людей. Культурная информация представляется в данном случае в виде знаковой системы, в которой закрепляется разноплановый социальный опыт людей и происходит социализация индивидов. При этом информация отмечается не только в форме языка, но и в предметно-чувственных образах, в продуктах материальной культуры, которые, концентрируя в себе опытом предыдущей деятельности, выступают как средство сохранения и передачи информации. Говоря другими словами, семиотический подход к рассмотрению культуры связан с представлением о ней как о знаковой системе, что сохраняет в знаках и символах опыт поколений. Такое рассмотрение культуры позволяет по-своему выявить механизм социального подражания, через который каждое поколение людей усваивает самые важные социальные качества, материальные и духовные ценности общества. Выявление механизмов культурной динамики в семиотическом подходе является в определенных аспектах в до-

© Костыря И.А., 2015

статочной степени производительным, но вместе с тем оно не обеспечивает целостного, универсального осмысления культуры как творческой деятельности человека [2].

Однако наиболее популярной в настоящее время выступает подход связанный с концепцией Г. Алмонда. Определение понятия «политическая культура» впервые было данный Г. Алмондом в 1956 р в статье «Сравнительные политические системы» [11; 22]. Под политической культурой Г. Алмонд вниманию образец ориентаций на политические действия, который отображает особенности каждой политической системы. Базируясь на идеях К. Клакхон, Н. Литтона, Т. Парсонса и др., Г. Алмонд пришел к выводу, что любая политическая система базируется на «особенной форме ориентаций на политические действия». Эту ориентацию или ориентацию на политике Г. Алмонд и назвал политической культурой [11, с. 38-39].

Классическое определение, данное Г. Алмондом совместно с Г. Пауеллом, звучит следующим образом: «Политическая культура – это образцы индивидуальных позиций и ориентаций относительно политики участников данной политической системы.

Специалисты в отрасли сравнительной политологии Дж. Берч, Р. Кларк и Д. Вуд проанализировали вышеприведенное определение политической культуры, данное Г. Алмонд и Г. Пауеллом, согласились с тем, что политическая культура – это образцы индивидуальных отношений и ориентаций к ряду политических объектов: (1) образцы, (2) отношения и ориентации; (3) политические объекты и комбинация их разных типов; (4) ограниченное число типов политических культур. Свое объяснение они начинают со второго понятия, утверждая, что отношения и ориентации в контексте индивидуальности, связанные с сферой индивидуальной психологии [1].

Аналитик А. Вилдавски [20] основной фокус анализа сосредоточивает на исследовании внутренних культурных отличиях страны. Он не отрицал значения межнациональной культурной компаративистики, но его подход базировался на таком подходе к национальным политическим культурам как к гетерогенные образования. Это нашло отображение и в его исследовательской программе, в которой он предлагал, в частности, «сравнивать скорее культуры, чем страны, или, чтобы быть более точным, сравнивать страны за контрастом характерных для них комбинаций культур» [20, с. 18.]. Однако А. Вилдавськи далеко не всегда проводит четкую грань между культурой как родовым явлением и политической культурой как разновидностью последнего. Он, конечно, дает определение политической культуры, характеризуя ее как «способ конституирования власти» и часто использует это понятие. А. Вилдавски дважды повторяет это определение. «Власть, – пишет он, – социальный феномен; поэтому власть конституируется культурой [20, с. 3]. Дальше, приводя определение демократии, данное Шелдоном Волином в его книге «Демократия и государство благосостояния» [21] – «демократия есть… способ конституирования власти». Также А. Вилдавски замечает, что «Волин определяет демократию, как я бы определил политическую культуру» [20, с 17]. Это, понятно, не исключает идентификации политической культуры как совокупность общезначимых ценностей. Однако вопросы о том, ограничивается ли политическая культура только политическими ценностями и что представляют собой последние, остаются без четкого ответа. Более того, создаваемую им концептуальную конструкцию он называет «теорией о том, как индивиды используют политическую культуру для развития своих преференций» [20, с. 3]. Однако рассуждение А. Вилдавски о культуре не завершается четким отделением ее от политической сферы от общего целого. Так, определяя – «на уровне идей» – «программу в отрасли исследования политической культуры», он считает, что программа эта должна быть направлена на углубление «нашего понимания того, как избирается, поддерживается, изменяется и отклоняется, противостоит друг другу видение образов жизни» [20, с. 17]. Здесь не говорится о государстве, власти, политических диспозициях. Но такое же задание стоит в принципе и перед исследователем культуры как родового явления.

Выделение не решенных проблем. В контексте анализа вышеизложенного дикурса возможно определить трудности и неточности исследовательских позиций как А. Вилдавски, так и других авторов. Тут мы солидарны с точкой зрения исследователей Э.Я. Баталова и Майкла Томпсона, Ричарда Еллиса. Э.Я. Баталова [1] утверждает, трудности обусловлены, как представляется, по меньшей мере двумя причинами: (1) трудности разграничения общей и политической культуры. Майкл Томпсон и Ричард Еллис во вступлении в книге «Культурная теория» спрашивают: «Что… отличает культуру от политической культуры? Что означает [слово] «политический» в [словосочетании] «политическая культура»?, «Определение политической культуры как образцов ориентации на политическое действие или [политические] объекты не дает ответа на вопрос, что считать политическим… Если под «политическим» понимаются отношения по поводу власти, то в таком случае, нечего, что не было бы политическим, начиная от воспитания детей и кончая бракосочетанием и посещением школы. Если культура по существу является политической, то тогда срок «политическая» является избыточным» [19, с. 8]. Э.Я. Баталов также замечает в этой связи, что в приведенном выше определении политической культуры А. Вилдавски, рассматривая ее как источник власти, не уточняет, о которой власти идет речь.

М. Томпсон и Р. Еллис объясняют, что для избежания этой избыточности ряд исследователей политической культуры попробовали определить ее как «ориентацию относительно государственного управления, как чего-то отличного от экономики, религии или семьи. Это понятие включает установки относительно того, что правительство делает, так же как и относительно того, что люди, которые находятся за его границами, пытаются вынудить его делать. Однако все эти определения, подчеркивают М. Томпсон и Р. Еллис, доказывают только то, что «границы между политическим и неполитичным не высечены на камне и не присущие природе вещей».

Таким образом, своим отказом провести четкую демаркационную линию между «культурой»

и «политической культурой» А. Вилдавски зафиксировал одно важное обстоятельство, которое далеко не всегда учитывается политкультурологами: «определения политического сами несут на себе печать культурных страстей (are themselves culturally biased). Когда один человек обвиняет другую в «политизации» объекта, то в этом проявляются разногласия относительно того, насколько широкой должна быть сфера деятельности (writ) правительства. Конструирование границы между политическим и неполитичным является, таким образом, неотъемлемой частью борьбы между образами жизни.

Э.Я. Баталов считает, что концепция А. Вилдавски владеет в целом не меньшей (а в некоторых отношениях и больше) эвристической ценностью, чем теория Г. Алмонда и С. Вербы, хотя далеко уступает ей в популярности. Именно А. Вилдавски попробовал дать ответ (в какой-то мере – успешный) на сложный вопрос о том, откуда берутся те же «ориентации», «установки», «паттерны», из которых сотканная политическая культура. Одна из самых значительных заслуг А. Вилдавски в области исследования политической культуры заключается в том, что углубленное понимание феномена политического (в том числе и в культурном аспекте) он связывал – пусть не всегда последовательно – с выходом за пределы того, что традиционно идентифицировалось как «политическое» и отождествлялось, прежде всего (соответственно веберовской традиции) с властью – особенно государственной [1, с. 361].

Э.Я. Баталов также считает, что возрождению и последующему развитию политической (и не только политической) культурологии способствовал американский социолог и политолог Роналд Инглхарт, профессор Мичиганского университета, руководитель проекта «Мировое исследование ценностей (World Values Survey)». В 1977 году он публикует книгу «Молчаливая революция», которая кладет начало целой серии публикаций, в которой он разворачивает свою концепцию так называемых постматериалистических ценностей и их влияния на политический процесс и экономику. В частности в таких монографиях как «Культурный сдвиг в передовом индустриальном обществе», «Модернизация и постмодернизация», «Модернизация, культурные изменения и демократия: последовательность человеческого развития» (в соавторстве с Кристианом Велцелем), в таких публикациях как «Ренессанс политической культуры», «Культура и демократия» [16-18]. В противовес А. Вилдавски и другим вышеупомянутым авторам, которые выступали скорее как критики Г. Алмонда и С. Вербы, подчеркивая слабые стороны их концепции и претендовали на то, чтобы перевести политическую культурологию в новую плоскость, Р. Инглхарт, не отказываясь от претензий на новаторство, видит одним из своих заданий в том, чтоб доказать принципиальную концептуальную правоту авторов Г. Алмонда и С. Вербы. Он пишет, что некоторые общества в достаточно сильной степени характеризуются стойкой совокупностью ориентаций, установленной Г. Алмондом и С. Вербой. И что этот культурный паттерн демонстрирует сильную эмпирическую связь со стабильной демократией, даже когда принимаются во внимание соответствующие аспекты социальной структуры и экономического развития. Практически все его основные работы и содержащиеся в них выводы и теоретические положения построены на основе обобщения данных, полученных в результате крос-национальных исследований, которые были начаты в 70-х годах XX ст. В первую очередь исследовались европейские страны – Великобритания, Германия, Франция, Италия, Греция, Бельгия, Дания, Нидерланды, Ирландия, Португалия, Венгрия, Швейцария, США, Канада, Аргентина, Япония и др.) [16-18]. При этом Р. Инглхарт, как и Г. Алмонд с С. Вербой, к которым он постоянно обращается, рассматривает культуру как психологическое явление, и как Макс Вебер, которого он справедливо считает первым, кто, исследуя влияние протестантской этики на развитие капитализма, развивает теорию о роли культуры в социально – экономическом развитии. Свое исследование Р. Инглхарт строит в парадигме методологического индивидуализма.

Э.Я. Баталов отмечает, что в работах Р. Инглхарта – особенно в его исследованиях, посвященных эволюции социальных и политических ценностей в условиях постмодернизации и глобализации – получает последующее развитие заложенная в «Гражданской культуре» традиция сравнительного изучения политических культур разных стран. Причем, если Г. Алмонд и С. Верба выстраивали свою концепцию на основе одноразового зондирования общественного мнения «пяти демократий», то возглавляемая Р. Инглхартом служба ведет постоянный глобальный мониторинг, что позволяет ему отслеживать динамику ценностных изменений и рассматривать политическую культуру как отдельных стран, так и «продвинутого индустриального общества» в целом в их эволюции. Идея взаимосвязи и взаимной детерминованости экономики и культуры (экономических и культурных изменений) – одна из базовых идей Р. Инглхарта. «…Обращение между экономическими и культурными изменениями – это не только испытывают влиянию со стороны экономических изменений, но сами влияют на них» [16, с. 122].

Постановка задания. Таким образом возникает задание проверки декларируемого многими учеными культурного детерминизма развития. В этом контексте необходимо рассмотреть какие изменения предполагает экономическое развитие. Оно, как мы полагаем, тянет за собой изменения двоякого рода. С одной стороны, он оказывает непосредственное влияние на общество, трансформируя его социальную структуру, повышая жизненный уровень населения, стимулируя урбанизацию, содействуя развитию системы образования. И это, в свою очередь, готовит основу для культурных изменений. Но экономическое развитие может осуществлять и непосредственное влияние на культуру, формируя определенные культурные ценности – например, межличностное доверие. Однако главное, что интересует Р. Инглхарта, – это, конечно, влияние культуры на экономику и политику.

Хотя американский исследователь, правда, предостерегает против культурного детерминизма. Он считает, Что верить в полный культурный детерминизм было бы таким же упрощени-

ем, как и вера в экономический детерминизм. Но предостережение это сделано как раз для того, чтобы лишний раз подчеркнуть значение культурного фактора, на роль которого, напоминает Р. Инглхарт, обратил внимание еще Макс Вебер.

Хотя Р. Инглхарт соглашается с классиками в том, что без наличия в обществе определенной политической культуры, которую он так же именует «civic culture» – гражданская культура – и называет «когерентным синдромом» более-менее стойким состоянием сознания, который не имеет крепкой демократии. Все же Р. Инглхарт вкладывает в это понятие несколько другое содержание и понимает под «гражданской культурой» «стойкую совокупность ориентации, которая лишь приближенно (roughly) отвечает «civic culture» в парадигме Г. Алмонда и С. Вербы. Однако Р. Инглхарт не дает развернутых аналитических определений «политической культуры», как, впрочем, и «культуры» в целом. К тому же он не проводит четких границ между этими двумя феноменами. Однако, как считает Э.Я. Баталов, анализ его произведений и, в частности, неоднократно подтверждаемая им солидаризация с базовыми тезисами «Гражданской культуры» Г. Алмонда и С. Вербы дает основание утверждать, что под культурой Р. Инглхарт понимает совокупность ценностей, а точнее – ценностных паттернов, которые выступают в качестве психологических установок, которыми руководствуются индивиды, отдельные группы и общества или даже группы общества (регионы, или, как он говорит, «зоны»). В функциональном же плане культура рассматривается американским исследователем как «система адаптации общества к окружающей среде» [4]. В ней находит отображение исторический опыт нации, а «культурные компоненты… крос-национальных отличий отображают специфический (distinctive) исторический опыт соответствующих национальностей (nationalities)», который складывался в течение поколений и веков.

Что касается соотношения «культуры» и «политической культуры», то Р. Инглхарт часто использует эти понятия как взаимозаменяемые, хотя в отдельных случаях, как оказывается из контекста, «культура» трактуется им очень широко и явно выходит за пределы политического поля.

Исследователь А.И. Гусейнов [3] считает, что результатом формирования культуры является создание социального порядка, норм и ценностей, что регулируют повседневную жизнь, которые задают направление человеческой деятельности и исключают проявления дезорганизируемой стихии, основанной лишь на природных инстинктах. По мере использования людьми культурных элементов и комплексов возникает такое состояние, когда, вне воли людей, культура начинает управлять их действиями, активно влиять на их поведение, принимать участие в становлении упорядоченных социальных отношений. Так из потребностей рождаются требования, составные содержание социальных норм. Цель их – уберечь человеческие отношения от перерождения на «войну всех против всех» [3, с. 42].

Основной материал исследования. Далее необходимо учитывать тот факт, что эту логику, которая возникла в парадигме Т. Гоббса, уже отрегулировано в политическом процессе ряда партий Запада. В частности характерной чертой британской политической культуры является активная деятельность политических партий, общественных объединений и групп. Однако в наши дни граница между традиционными ценностями правых и левых сил оказываются настолько размытыми, что идеологические ориентиры лейбористов и консерваторов тяжело различить. Их цели становятся все более прагматическими, сводятся к обсуждению разных сторон управления, пустяков и деталей, а не к каким-то радикальных планам изменениям. Поэтому Великобритания является классическим типом стабильной двухпартийной системы «идеального типа» западной демократии [8, с. 104].

Важно отметить и такую черту английской политической культуры, как постепенный, эволюционный характер развития страны. После XVII ст. здесь не было никаких переворотов, революций и «прыжков». Новые политические элементы органически включились в традиционные политические структуры. Такие демократические институты, как монархия и палата лордов, обычное право и наследственное пэрство была сбережена и приспособлена к новым условиям, а не упразднена. Не случайно Великобританию принято считать моделью политической модернизации с «низкими расходами».

Французская же демократия «на протяжении 200 лет действовала не столько в рамках существующих форм, сколько «через их голову», время от времени ломая одни формы и создавая другие» [9, с. 194]. Отсюда и определенная фрагментарность формы традиционной политической культуры Франции. Стойкие разногласия по отношению к основным институтам политической системы долго не могли обеспечить ее стабильность и стойкость демократического процесса. Однако в настоящее время эта фрагментарность не вычерпывает ее содержания. Стойкие мировоззренческие позиции, что предопределяют политическое противостояние, все больше уравновешиваются в ней не меньше крепкими установками, что препятствуют социальному расколу, ограничивают опасный для общества идеологический активизм.

Исследователь П.А. Цыганков отмечает, что в настоящее время во французском обществе заметно падение интереса к так называемой «Революционной политической культуре». Радикальные доктрины и идеологии находят все более негативный отзыв в общественном сознании. Французские политологи пишут о возможности покончить с дихотомией деления политических сил на правых и левых. Падает престиж так называемых коллективистских ценностей даже у «международной политической культуре Франции [10, с. 146-147].

Политическая культура современной Германии в настоящее время представляет собой противоречивое явление. Она включает у себя элементы разных политических культур. Воссоединение обоих немецких государств должно превратить их в единственную политическую культуру. Этот процесс гораздо более длителен, чем экономическая и социальная инкорпорация прежней ГДР к Федеральной Республике, ибо изменить давно вошедший в практику образ мышления и поведения намного тяжелее,

чем учреждения. В этом деле определяющую роль играют условия жизни людей. Чем быстрее уравняются условия жизни в прежних землях ГДР с жизненными условиями остальной части Федеральной Республики, тем быстрее и политическая культура прежней ГДР приблизится в доминирующей политической культуре ФРГ.

Итальянская политическая культура закладывалась во времена Возрождения, когда итальянский политический мыслитель Николо Макиавелли выступал против политической раздробленности, за сильную государственную власть. Наиболее знаменитое произведение другого участника культурного диалога, а именно Николо Макиавелли, это – «Il principe». Это произведение, что переводится как «Государь/Князь/Правитель», было написано в 1513 году и впервые опубликовано в 1532 году [6]. Отбросив все сверхчеловеческое, все сверхприродное, Макиавелли кладет в основу жизни родину. Назначение человека на земле, его самая первичная обязанность – это патриотизм, забота о славе, величии, свободу родины. Поскольку в те времена понятия родины не существовало, а понятие верности, подданичества касалось Государя, то Николо Макиавелли обратился к этой фигуре. Государь представляется Н. Макиавелли человеком успеха. Государь может ценить культуру и искусство, но не настолько, чтоб согласиться, что они должны и могут составить цель жизни. Главным фактором политического успеха Н. Макиавелли считал пересечение трех величин – «свойств времени» – «стратегии» – «успеха». Эта идея впоследствии была развернута в классической европейской философии политики XIX века в концепции «ответственности – политики – эффективности»). Н. Макиавелли по сути дела стал первым европейцем, который преодолевает противоречие, заложенное в концепции «универсального человека». Макиавелли утверждает, что главное в политике – поиск адекватных методов – и – средств, что настоящим объектом политической рефлексии могут быть лишь «стратегии успеха». На передний план Н. Макиавелли выносит инновационную политическую стратегию как способ достижения успеха через использование в разных обстоятельствах разных средств. В XV-й книге «Государя» мы читаем, что государю, если он хочет удержаться при власти, необходимо научиться отступать от добра и пользоваться или не пользоваться этим умением, исходя из потребностей. Тайное содержание этого откровения Н. Макиавелли скрыто не столько в начале фразы («научиться отступать от добра»), сколько в ее завершении – «пользоваться или не пользоваться этим умением, исходя из потребностей» [6]. Н. Макиавелли пришел к выводу о необходимой связке триады понятий: (1) «реальность» – (2) «стратегия» – (3) «эффективность». Как видим, вместе с Н. Макиавелли европейская мысль уже не может воспринять эффективность иначе, чем путем рискованного вмешательства в ход событий; только такое вмешательство и может быть ответом на непредсказуемость событий, единственным шансом добиться успеха государству.

Такое позиционирование государства характерное для поклонника теории демократического елитизма, истоком которого и имеется макиавеллизм. Таким образом характеризуют и государственническую парадигму Норберто Боббио.

В контексте его теории во время празднования 150-годовщины итальянской государственности президент Джорджо Наполитано отметил, что единение нации, преодоление сепаратистских настроений, безответственности в политическом процессе к перспективам развития государства позволяет Италии продвигаться по пути к большей справедливости в лучшем мире. Действительно, Италия достигла определенных результатов и положения на международной арене. Италия является активным членом «большой семерки», ООН, НАТО, экспортер оборудования машиностроения. Итальянская культура, дизайн, мода, кухня всемирно признаны. Элита Италии, учитывая влияние католической церкви на настроении в стране, наладила на основе целого ряда правовых актов гармонические отношения с Ватиканом в условиях асимметричного характера процессов культурной глобализации [4].

Исследователи отмечают [7; 13-14], что чувствуется влияние на итальянскую политику и имперской идеи периода правления Бенито Муссолини. В силу своего универсализма эта идея противоречила идее нации-государства. Все это привело к тому, что тема сохранения государственного единства, а также усиление внешнеполитической самостоятельности внутригосударственных регионов Италии получила в 1990-2000-х гг. достаточную остроту. С одной стороны, современной Италии удалось избежать появления активных конфликтнонастроенных движений национальных меньшинств. Последним наиболее массовым проявлением таких настроений стало проавстрийское сепаратистское движение в регионе Трентино – Альто Адидже (Южном Тироле) в 1950-х – начала 1960-х гг. Тогда немецкими националистами в Италии был осуществлен ряд терактов, а целью террористов было отделение Южного Тироля от Италии.

Тогда, в 60-х годах XX века Норберто Боббио, профессор философии политики и философии права из Туринского университета начал диалог с П. Тольятти и Г. Вольпе о понимании свободы и связанной с этим пониманием проблеме отмирания государства (estinzione dello stato). Для перевода теоретических проблем в область практической политики, Н. Боббио было обосновано ряд идей о развитии теории демократии. Н. Боббио формирует формально-институционное определение демократии как совокупность «правил игры», что было положительно оценено Ю. Хабермасом. Н. Боббио рассматривает понятие «парадоксы демократии» в контексте ряда противоречий: в трендах демократизации и бюрократизацией государства; демократии и развитием технократии. В 1984 р. Н. Боббио издает книгу «Будущее демократии» с подзаглавием «Демократия и интернациональная система». Деспотизм, по мнению ученого, является статическим, демократия же динамическая, адаптивная и плюралистическая. Под плюрализмом Н. Боббио в данном случае понимает не только наличие разных партий и идеологий, но также и деятельность конкурирующих элит. При этом, Н. Боббио выступает против олигархического неокорпоративизма. Н. Боббио ожидает, что развитие демократии про-

изойдет в Италии соответственно либеральным принципам толерантности, плюрализма и минимального вмешательства государства в свободную экономическую инициативу, а также без нарушения «правил игры» демократии [13-14].

Выводы из исследования. Вышеизложенное позволяет утверждать, что американские концепции политической культуры, и в первую очередь концепция Алмонда-Вербы, повлияли на становление и развитие мировой политической культурологии. Модель «когерентного синдрома», предложенная Р. Инглхарту, представляется не менее впечатлительной, чем модель гражданской культуры, созданная в начале 60-х годов Г. Алмондом и С. Вербой. Итальянская парадигма Н. Боббио направлена против олигархического неокорпоративизма. Н. Боббио ожидает, что развитие демократии произойдет соответственно либеральным принципам толерантности, плюрализма и минимального вмешательства государства в свободную экономическую инициативу, а также без нарушения «правил игры» демократии. Однако вопрос о том, какая политическая культура в наибольшей степени отвечает демократии, остается, по сути дела, открытым и, как кажется, не имеет однозначного решения, не привязанного к конкретному пространству и времени.

Список литературы:

1. Баталов Э. Я. Американская политическая мисль века / Э. Я. Баталов. – М.: Прогресс-Традиция, 2014. – 616 с.
2. Гирц К. Интерпретация культур (Пер. с англ) / К. Гирц. – М.: «Российская политическая энциклопедия», 2004. – 560 с.
3. Гусейнов А. И. Соционормативная сфера культуры / А. И. Гусейнов // Вопросы философии. – 2008. – № 8. – С. 35-50.
4. Зонова Т. В. Современная Италия – ключевые вопросы внутренней и внешней политики / Т. В. Зонова // Россия и государства Апеннинского полуострова на современном этапе = Russia and the Apennines states in the contemporary world / [под ред. А. Громыко]. – М.: Ин-т Европы РАН: Рус. сувенир, 2012. – С. 43-49.
5. Мейер Г. Германия – одно государство, две политические культуры / Г. Мейер // Вестник МГУ. – Серия 12. – 1994. – № 4. – С. 66-79.
6. Макиавелли Н. Государь. Рассуждения о первой декаде Тита Ливия / Н. Макиавелли. – М.: АСТ МОСКВА, 2008. – 461 с.
7. Мельников А. П. Политическая культура в жизни общества: Учеб. пособие / А. П. Мельников, С. Ф. Сокол. – Минск: БИП-С Плюс, 2010. – 200 с.
8. Осипова Е. В. Социология политической культуры Великобритании / Е. В. Осипова // Социологические исследования. – 1992. – № 4. – С. 97-105.
9. Салмин А. М. Природа и роль базовых политических ориентаций (на примере Франции) / А. М. Салмин // Полития. Анализ. Хроника. Прогноз. – 2005. – № 3. – С. 192-211.
10. Цыганков П. А. Политическая культура и национальные школы социально-гуманитарного знания (пример французской теории международных отношений) / П. А. Цыганков // Политическая культура современной России: состояние, проблемы, пути трансформации: Материалы «круглого стола». – М.: КДУ, 2009. – С. 144-145.
11. Almond G. A. Comparative Political Systems / G. A. Almond // Journal of Politics. – 1956. – № 18 (3). – P. 391-409.
12. Almond G. A., Powell G. B. Comparative Politics: A developmental Approach. – Boston, 1966.
13. Bobbio N. Il futuro della democrazia / N. Bobbio. – Einaudi, 2005. – 220 p.
14. Bobbio N. Liberta / N. Bobbio // Enciclopedia del Novecento. Vol. III. Roma, 1978. – P. 994-1006.
15. Deaglio Mario Postglobal / Mario Deaglio. – Bari: Laterza&Figli, 2004. – 159 p.
16. Inglehart R. The Renaissance of Political Culture / R. Inglehart // American Political Science Review. – 1988. – Vol. 82. – P. 1204–1230.
17. Inglehart R. Value Change In Industrial Societies / R. Inglehart // American Political Science Review. – 1987. – Vol. 81. – № 4. – P. 1289–1303.
18. Inglehart R. Modernization, Cultural Change, and the Persistence of Traditional Values / R. Inglehart, W. Baker // American Sociological Review. – 2000. – Vol. 65. – February. – P. 43–45.
19. Thompson Michael. Cultural theory. Political cultures / Thompson, Michael; Ellis, Richard; Wildavsky, Aaron Boulder, CO. – US: Westview Press Cultural theory, 1990. – 296 p.
20. Wildavsky A. Choosing Preferences by Constructing Institutions: A Cultural Theory of Preference Formation. P. / A. Wildavsky // American Political Science Review. – Volume 81. – Issue 01. – March 1987. – Pp. 3-21.
21. Wolin Sheldon. Democracy and the Welfare State: Theoretical Connections between Staatsrdson and Wohlfahrtstaatrdson / Sheldon Wolin // The Presence of the Past: Essays on the State and the Constitution. – Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1989. – Pp. 151–79.

Костиря І.О.
Київський національний університет культури і мистецтв

ТЕОРЕТИЧНІ ПАРАДИГМИ ДИСКУРСУ «КУЛЬТУРА – ПОЛІТИЧНА КУЛЬТУРА – РОЗВИТОК»

Анотація
Розробка категорії «політична культура» знайшла відображення в численних працях вчених (Г. Алмонд (Almond G. A.), Е. Баталов, Дж. Берч, С. Верба, А. Вілдавські (Wildavsky A.), Ш. Волін (Wolin Sheldon), Д. Вуд, К. Гаджієв, К. Гірц, Р. Інглхарт (Inglehart R.), Р. Кларк, О. Мельников, Е. Річард (E. Richard), М. Томсон (Thompson Michael). Вони розглядають її визначення, структуру, типологію, зв'язки з політичною свідомістю і поведінкою. Американські концепції політичної культури, і в першу чергу концепція Алмонда-Верби, вплинули на становлення і розвиток світової політичної культурології. Модель «когерентного синдрому», запропонована Інглхарту, представляється не менш вразливою, ніж модель громадянської культури, створена на початку 60-х років Алмондом і Вербою. Італійська парадигма Н. Боббіо спрямована проти олігархічного неокорпоративізму. Н. Боббіо очікує, що розвиток демократії відбудеться відповідно до ліберальних принципів толерантності, плюралізму і мінімального втручання держави у вільну економічну ініціативу, а також без порушення «правил ігри» демократії. Однак питання про те, яка політична культура найбільшою мірою відповідає демократії, лишається, по суті справи, відкритим і, як видається, не має однозначного рішення, не прив'язаного до конкретного простору і часу.
Ключові слова: політична культура; демократія; держава; культура.

Kostyrya I.A.
Kyiv National University of Culture and Arts

DISCOURSE THEORETICAL PARADIGMS «CULTURE – POLITICS CULTURE – DEVELOPMENT»

Summary
Development of the «political culture» category is reflected in numerous scientific works (G. Almond, E. Batalov, S. Verba, A. Wildavsky, Wolin Sheldon, D. Wood, K. Hajiyev, Inglehart R., R. Clark, A. Melnikov, E. Richard, M. Thompson). They study its definition, structure, typology, and ties with political consciousness and behaviour. American concepts of the political culture, and especially Almond-Verba's concept greatly influenced the formation and development of the world political culture studies. The «coherent syndrome» model proposed by Inglehart, seems to be no less vulnerable than a model of the civic culture, offered by Almond and Verba in early 60s. The N. Bobbio's Italian paradigm is directed against oligarchic neo-corporatism. N. Bobbio expects that the democracy development takes place in accordance with liberal principles of tolerance, pluralism and minimal government interference into free economic initiative, without breaking the «game rules» of the democracy. However, the question what kind of the political culture mostly meets the demand of the democracy is, in fact, still open, and does not seem to have a unique solution, and is not tied to a particular time and space.
Keywords: political culture; democracy; state; culture.

ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ
ТА СПОРТ

УДК 37.013.6

ВІДПОВІДНІСТЬ ЕТИЧНИХ ТА МОРАЛЬНИХ ВИМОГИ ПРОФЕСІЇ ФІЗИЧНОГО РЕАБІЛІТОЛОГА ДО ПОЛОЖЕНЬ БОЛОНСЬКОЇ ДЕКЛАРАЦІЇ

Городинський С.І.
Буковинський державний медичний університет

В роботі розглядаються питання професійної етики та моральні основи актуальної професії фізичного реабілітолога у світі вимог європейського освітнього простору. Досліджується сучасний стан освіти та його реформування до стандартів Болонського процесу. Розкривається зміст використання мультидисциплінарних комплексних заходів, спрямованих на відновлення порушеної працездатності, рівня здоров'я, психологічного статусу та збереження самого життя потерпілого. Доводиться доцільність створення професійно-етичного кодексу і реально діючої Асоціації реабілітологів, які могли б виконувати регулюючу і спрямовуючу роль.
Ключові слова: фізичні реабілітологи, професійна етика, Болонський процес.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Цілком очевидно, що сучасна система української вищої освіти має власну унікальну історію та оригінальну конфігурацію, багатий досвід, славетні традиції та великі ціннісні орієнтири. Ось чому тільки розумна та зважена політика впровадження положень, що пропонуються Болонською декларацією, дозволить нашій країні природним шляхом, не втрачаючи завойованого та сліпо не копіювати моделі зарубіжних освітніх стратегій, влитися у міжнародну кооперацію у галузі освіти.

У даному контексті особливо актуальний процес інституалізації фізичної реабілітації – професійного напряму, який все ще є відносно новим для України; перспективи та майбутність же даної професійної спеціалізації представляються доволі вражаючим.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми та на які опирається автор. Друковані роботи та електронні інформаційні джерела, у яких аналізуються різні аспекти отримання професії фізичного реабілітолога, на сьогодняшній день трапляються дуже рідко, а у надрукованих матеріалах все ще відсутня логічна системна стандартизація галузей наукових досліджень, яка могла б сприяти росту та поглибленню професіоналізації міжнародної реабілітологічної науки, уніфікації її технічної робочої мови та оптимізації понятійного аналізу самої реабілітаційної справи, сучасної математизації досліджень та формування уявлення про те, що лише потужна інтегративна наука в об'єднанні з прикладною практикою відновлення здоров'я можуть добитися вражаючих реабілітаційних результатів, істотно підвищуючи рівень здоров'я та якість життя реабілітантів.

Сьогодні цілком справедливо стверджується, що реабілітація пацієнтів з захворюваннями різного профілю, а також реабілітація інвалідів та осіб з тими чи іншими обмеженнями є мультидисциплінарним комплексом заходів, спрямованих на підвищення ступеня соціальної адаптації та якості життя, відновлення порушеної працездатності, рівня здоров'я, психологічного статусу та збереження самого життя потерпілого [5; с. 7].

У зв'язку з цим актуалізація проблем та переплетіння складних питань становлення такої інтегративної науки, як реабілітологія, максимальна професіоналізація реабілітаційної справи та ствердження моральних орієнтирів спеціалістів, відновлюючих здоров'я та працездатність, користуються попитом та потребуючими осмислення, розвитку та подальшого вдосконалення.

Формулювання цілей статті. Метою даної роботи став аналіз сучасних інформаційних джерел, які мають відношення до реабілітаційної справи, а також пошук шляхів оптимізації професійної освіти фізичних реабілітологів, опираючись на етичні та моральні імперативи з урахуванням інноваційних процесів у суспільному розвитку та в освітній сфері (маються на увазі процеси глобалізації та зміни, які почались у зв'язку з прийняттям Болонської декларації).

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Добре відомо, що здоров'я людини є безумовною цінністю як для окремого індивіда, так і для всього людського суспільства. Рівень здоров'я, якість життя та її тривалість є одними з найважливіших індикаторів ступеня цивілізованого розвитку будь-якої країни. На жаль, ці показники в останні роки не мають тенденцій до покращення в Україні, – більш того, вони з року в рік терплять відому негативізацію, що супроводжується накопиченням у соціумі частки осіб, потребуючих ефективної та дорогої комплексної реабілітації.

Як показує аналіз низки статистичних досліджень, а також матеріалів публікацій та звітів органів охорони здоров'я, соціального забезпечення, освіти та науки, у нашій країні в останнє десятиріччя рівень хронічних захворювань та інвалідизація населення зростають, смертність збільшується, тривалість життя скорочується, а народжуваність падає.

Не зважаючи на відомі реформи у системі управління державою, створення великої кількості різноманітних структур з охорони здоров'я (разом з Національною Радою з охорони здоров'я при Президенті України), відчутних позитивних змін у даному питанні не спостерігається.

Організація на початку 90-х років XX століття системи фізреабілітаційної освіти покликана була вирішити проблеми відновлення здоров'я та повернення постраждавлим (хворим та інвалідам) втраченої працездатності за рахунок переважно немедикаментозних впливів. Сьогодні підготовка фізичних реабілітологів здійснюється вже більш ніж у 30 вузах нашої країни, однак, стратегічної мети – істотного покращення якості реабілітаційної допомоги населенню, дана освітня модернізація поки ще не досягла. Аналіз навчальних програм у деяких вузах показав недостатній ступень розвитку фізреабілітаційної освіти, відсутність сучасної інтегративно-інноваційної теорії фізичної реабілітації, а також фундаментально-прикладної бази відновлення здоров'я дорослих та дітей, спираючись на консенсус та комплексні оздоровчо-реабілітаційні взаємодії спеціалістів різного профілю –

© Городинський С.І., 2015

педагогів, психологів, медиків, робітників фізичної культури та оздоровчого спорту та ін.

Між тим у сусідніх з Україною державах (Польща, Білорусь) накопичено багатий позитивний досвід професійної підготовки фізичних реабілітологів (або представників аналогічних спеціальностей, пов'язаних з відновленням порушеного здоров'я та втраченої працездатності).

Ми цілком згодні з думкою В.О. Кукси [6; с. 100], який вважає, що відновленням здоров'я та навчанням реабілітантів конкретним методикам та оздоровлювальним технологіям слід займатися об'єднаними зусиллями різних спеціалістів при керуючій та спрямовуючій ролі педагогів-реабілітологів. Поки що насправді відбувається так, що кожний вуз готує свої власні програми підготовки спеціалістів-реабілітологів, а зміст цих програм залежить переважно від наявності у вищому учбовому закладі спеціалістів того чи іншого профілю (фізкультурного, лікувально-оздоровчого та ін.).

З болем доводиться констатувати той факт, що фізичну реабілітацію починає настигати приблизно така ж доля як у свій час лікувальну фізичну культуру, яка, на жаль, у більшості втратила свої минулі провідні позиції у лікувально-реабілітаційному процесі.

Розвиток інноваційних процесів в освітній сфері, досягнення нейрофізіології та психологічної науки свідчить про те, що необхідно створювати відповідні передумови для вдосконалення мотиваційних механізмів до відновлення втраченого здоров'я людей, які отримали травми, покалічених, які стали інвалідами або глибоко хворими людьми.

Залучення у сферу фізичної реабілітації адаптивної кінезіотерапії, фіто- та літотерапевтичних підходів, СПА-технологій, масажно-мануальних практик, біореабілітації, дихальних гімнастик, медітативних технік, сучасних фізіотерапевтичних комплексів, дієтетики та очищувальної терапії, інформоенергетичних і клімато-екологічних впливів за умови активізації бажання одужати та повернути втрачені сили може бути не просто корисним, а й стати тією справою, яка дозволить покращити якість життя та мобілізувати резерви людського капіталу нашої нації. Ми глибоко впевнені у тому, що на теперішньому етапі становлення фізреабілітаційної освіти необхідно звернутися до проблем моралі та етичних аспектів професії фізичного реабілітолога.

Цілком зрозуміло, що мораль, яка виникла разом з людським суспільством, покликана виступати у якості регулятора відношень між людьми; вона повинна пов'язувати і об'єднувати представників суспільства для їх сумісної діяльності, визначати що саме є «добром» або «злом» як для окремих індивідів, так і для всього суспільства, а також для держави.

У контексті даної роботи потрібно сказати про необхідність та важливість розмежування ділової та професійної етики. Ділова етика у наш надзвичайно прагматичний час повинна бути задіяною усіма професійними робітниками, які управляють тими чи іншими конкретними справами (а не тільки менеджерами та представниками бізнес-суспільства). Професійна етика існує для людей будь-якої професії (педагогічна, медичні, журналістська). У цьому плані професійна етика фізичного реабілітолога повинна поглинати усе цінне у суміжних прикладних галузей – педагогіки, медицини, психології, соціології, оскільки реабілітація являє собою інтегративну багатополюсну галузь відновлення всього того, що було порушено у тілесному, психофізіологічному та іншому плані у результаті впливу травмуючого (патогенного) фактора.

Видатні спеціалісти у сфері прикладної етики В.І. Бакштановський та Ю.В. Согомонов підкреслюють, що родова етика (етика кохання та дружби до ближнього) разом з діловою та професійною етикою складають єдину моральну систему [2; с. 10]. Для розуміння природи професійної етики вчений пропонує три парадигми:

а) парадигму *етики відповідальності* – на відміну від етики переконання;

б) парадигму *консеквенціональної етики* (теорії, у якій моральне значення дії встановлюється у залежності від наслідків, до яких вона призведе);

в) парадигму *конвенціональної* (договірної) *етики*.

Дуже важливо у зв'язку з предметом нашого обговорення виділити проблему світоглядних та нормативних параметрів ділової етики та професійної етики фізичного реабілітолога. Зрозуміло, що світоглядні аспекти не повинні бути втрачені, інакше пріоритети справи та професії можуть стати лише інструментальними і технічними актами поведінки, передбаченими певною низкою правил або професійним кодексом, однак вони можуть бути позбавленими живої людської участі та співчувально-душевного відношення до особистості реабілітанта. У цьому плані цінний досвід накопичено медичною деонтологією, положеннями якої слід керуватися і фізичним реабілітологам. Тут ми підійшли до дуже важливого питання виховання та самовиховання майбутніх спеціалістів з фізичної реабілітації, становлення та вдосконалення яких починається на студентській лаві та продовжується протягом всього їх робочого життя.

Професійна етика фізичного реабілітолога, об'єднуючого у собі і педагога, і медика, і спеціаліста у галузі фізичного виховання, поки ще знаходиться у стадії вироблення свого регулятивно-правового базису, однак вже зараз слід чітко осмислювати роль професійного спеціаліста у галузі відновлення здоров'я для відповідального і творчого виконання ним своїх оздоровлювальних задач. При цьому слід лімітувати повноту влади професіонала для зменшення залежності однієї особи від іншої для переборювання впливу патерналістських моделей у відношеннях між людьми. У громадянському суспільстві професійна етика (у тому числі і етика тих осіб, які займаються оздоровчою діяльністю) відкриває свого роду простір влади для тих, хто позбавлений владних функцій, створюючи механізм «влади безвладних» (Х. Арендт).

Правда у суспільстві, яке глобалізується швидкість і темпи розповсюдження ефективних та діючих методик та технологій дуже великі, а Болонський процес ще більше каталізує освітню діяльність, яка сформує відповідальних професіоналів, що мають цінні моральні якості. Попереду у всіх нас велика робота. Які ж раціональні пропозиції напрошуються самі собою? Необхідно створювати Асоціації (свого роду професійні цеха, а не усім звичні «професійні спілки») спеціалістів-реабілітологів. Вкрай необхідно розроблювати професійну етику реабілітолога, моральні кодекси цих спеціалістів, що мало б служити діючою саморегульованою силою. Для безперервної освіти й професійного вдосконалення фізичних реабілітологів слід вести діючий професійний відбір (довузівський етап), а також постійне вдосконалення у професії (після закінчення вузу протягом всієї трудової діяльності). Особливий пункт має стосуватися необхідності слідкування самих реабілітологів за власним здоров'ям.

Результати проведеного дослідження міркувань викладачів педагогічного університету дозволили визначити перелік формальних та неформальних вимог до професії фізичного реабілітолога; визначаючою базою професіограми є високі моральні якості спеціаліста, його самопожертва при виконанні професійних та людських обов'язків.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальшого розвитку в цьому напрямку. Для істотного покращання якості професійної підготовки фізичних реабілітологів потрібно всебічно використовувати багатий досвід медичної, педагогічної та інших видів професійної освіти, а також комплекс методів навчання, прийнятий у країнах-учасницях Болонського процесу.

Певну допомогу у вдосконаленні професійної підготовки спеціалістів у галузі фізичної реабілітації може надати створення професійно-етичного кодексу і реально діючої Асоціації реабілітологів, які могли б виконувати регулюючу і спрямовуючу роль.

Подальше дослідження автор планує зосередити на розробці стратегічних питань професійної підготовки фізичних реабілітологів в умовах системи безперервної освіти.

Список літератури:

1. Афанасьева А. И. В поисках моральных ориентиров // Социс, 2004. – № 3. – С. 138-141.
2. Бакштановский В. И., Согомонов Ю. В. Профессиональная этика: социологические ракурсы // Социс, 2005. – № 8. – С. 3-13.
3. Дьяченко Т. В. Оптимизация профессиональной подготовки физических реабилитологов в условиях регионального образовательного пространства Донбасса // Физическое воспитание студентов творческих специальностей: Сб. под ред. проф. Ермакова С. С. – Харьков: ХГАДИ (ХХПИ), 2005. – № 8. – С. 26-33.
4. Дьяченко Т. В., Подройко А. В., Бугеря Т. Н. Применение методов активного обучения при подготовке специалистов по физической реабилитации // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: Зб. Наук. Пр. За ред. Єрмакова С. С. – Харків: ХДАДМ (ХХПІ), 2004. – № 16. – С. 54-57.
5. Кукса В. О. Професійна підготовка фахівців з фізичної реабілітації у ВНЗ / Автореф. дис. канд. ... пед. наук. – К., 2002. – 20 с.
6. Метиева Л. А. Новые подходы к реабилитации // Матер. IV Міжнар. наук.-метод. конф. «Наука. Освіта. Здоров'я. Реабілітація». – Луганськ: Знання, 2005. – С. 98-101.
7. Міхеєнко О. І. Валеологічна підготовка майбутніх фахівців з фізичної реабілітації у ВПНЗ / Автореф. дис. канд. ... пед.наук, Одеса, 2003. – 20 с.
8. Пересадин Н. А., Дьяченко Т. В. Реабилитология. Стратегия и тактика эффективного восстановления здоровья. Монография. – Луганск: Знание, 2004. – 480 с.
9. Русецкий А. В., Сурганова С. Ф., Цецохо А. В. Медико-педагогическая интеграция при подготовке специалистов по специальности П.02.02.10 – «Физическая реабилитация» // www.vgmu.vitebsk.net/intconf/sect1/24.htm/7/7/2004
10. Созонтов А. Е. Проблема здоровья с позиций гуманистической психологии // Вопросы психологии, 2003. – № 3. – С. 92-100.
11. Шувалова И. Н., Бруннер Е. Ю. В реабилитации мелочей нет! // Гуманітарні науки, 2005. – № 1. – С. 133-141.

Городинский С.И.
Буковинский государственный медицинский университет

СООТВЕТСТВИЕ ЭТИЧЕСКИХ И МОРАЛЬНЫХ ТРЕБОВАНИЙ ПРОФЕССИИ ФИЗИЧЕСКОГО РЕАБИЛИТОЛОГА К УСТАВАМ БОЛОНСКОЙ ДЕКЛАРАЦИИ

Аннотация
В работе рассматриваются вопросы профессиональной этики и нравственные основы актуальной профессии физического реабилитолога в мире требованиям европейского образовательного пространства. Исследуется современное состояние образования и его реформирования стандартам Болонского процесса. Раскрывается содержание использования мультидисциплинарных комплексных мер, направленных на восстановление нарушенной работоспособности, уровня здоровья, психологического статуса и сохранения самой жизни потерпевшего. Приходится целесообразность создания профессионально-этического кодекса и реально действующей Ассоциации реабилитологов, которые могли бы выполнять регулирующую и направляющую роль.
Ключевые слова: физические реабилитологи, профессиональная этика, Болонский процесс.

Horodynskyy S.I.
Bukovina State Medical University

COMPLIANCE REQUIREMENTS OF MORAL AND ETHICAL PROFESSION EXERCISE TO REHABILITATION OF THE BOLOGNA DECLARATION

Summary
This paper deals with the ethics and moral foundations actual physical rehabilitation profession in the world with European educational space. We investigate the current state of education and its reform to the standards of the Bologna process. The content using integrated multidisciplinary measures to restore impaired performance, level of health, psychological status and preservation of the life of the victim. Proved the feasibility of establishing professional and ethical code and actually existing Association rehabilitators who could perform regulatory and guiding role.
Keywords: physical rehabilitators, professional ethics, the Bologna process.

ДЕРЖАВНЕ УПРАВЛІННЯ

УДК 352/354

ДОСВІД ВПРОВАДЖЕННЯ ЕЛЕКТРОННОГО УРЯДУВАННЯ В ЕСТОНІЇ ТА ЙОГО ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ В УКРАЇНІ

Архипова Є.О., Дмитренко Н.О.
Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут»

У статті проаналізовано динаміку впровадження електронного урядування в Естонії. Досліджено сучасний стан розвитку електронного урядування в Естонії та в Україні. Виділено окремі аспекти, на які слід звернути увагу при розвитку електронного урядування в Україні. Наголошено на важливості освітньо-інформаційної діяльності як умови формування позитивного сприйняття інновацій громадянами та ефективного впровадження електронного урядування в державі.
Ключові слова: електронне урядування, досвід Естонії, державні органи, електронні послуги, інформаційно-комунікативні технології.

Постановка проблеми. Впровадження електронного урядування є перспективним напрямом розвитку України, що вимагає трансформацій процесу управління та прийняття важливих для держави рішень. Ефективність впровадження електронного урядування в нашій країні залежить від багатьох факторів, в тому числі від вивчення досвіду зарубіжних країн та вміння виокремити в ньому ті аспекти, які б заклали позитивні зрушення і в українській системі владних відносин.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні та практичні аспекти розвитку електронного урядування розглядали у своїх працях І. Агамірзян, І. Гутрі, А. Данілін, Дж. Демпсі, К. Купідо, В. Ліннфен, Г. Маргретс, Дж. Пеко, С. Рейтер, Дж. Роджерс, Л. Станкєвіч, М. Фінгер, Дж. Фоунтейн. Серед вітчизняних науковців у сфері електронного урядування працюють О. Голобуцький, М. Демкова, Д. Дубов, І. Клименко, К. Линьова, І. Малюкова, О. Мітченко, З. Пісковець, О. Рискова, В. Семенченко, С. Чукут, В. Шеверда, О. Юлдашев та інші. Так, досвід Естонії щодо впровадження електронного урядування вивчали Ю. Авраменко, О. Баранов, Н. Васильєва, А. Камінський та ряд інших дослідників. Однак, незважаючи на численні дослідження в даній галузі, залишаються невисвітленими ряд досягнень, які слід врахувати нашій країні у формуванні стратегії розвитку електронного урядування.

Саме тому **метою** даної статті є дослідження динаміки впровадження і сучасного стану розвитку електронного урядування в Естонії, а також виокремлення позитивного досвіду, який можна використати на теренах України.

Виклад основного матеріалу. За роки незалежності Естонія розробила та впровадила у життя функціональну концепцію електронної держави та електронного урядування. Завдяки вдалій стратегії, що була обрана країною, населення охоче сприйняло нововведення влади та активно освоювало сучасні інформаційно-комунікативні технології. Дані зрушення стали можливими завдяки започаткуванню у 1996 році державної програми «Стрибок тигра», яка передбачала комп'ютеризацію, інтернетизацію та широкомасштабне навчання комп'ютерної грамотності, зокрема активну підготовку школярів та вчителів до використання можливостей, які надають комп'ютери і новітні Інтернет-технології. У зв'язку з тим, що демократизація сучасного суспільства багато в чому залежить від рівня впровадження досягнень та використання можливостей інформаційної ери, влада Естонії одним із пріоритетних завдань розвитку країни визначила налагодження підготовки висококваліфікованих спеціалістів з ІТ-технологій.

Естонія є однією з країн-лідерів із впровадження електронного урядування та має добре налагоджену систему різноманітних баз даних, інтегрованих в єдину мережу. Згідно із даними ООН «E-Government Survey 2014: E-Government for the People, на 2014 рік Естонія має загальний індекс розвитку електронного урядування 0,8180 та займає 15 місце серед країн-членів

Таблиця 1

Індекс розвитку Е-урядування

Ранг	Назва країни	Індекс розвитку Е-урядування	Компонент онлайн-сервісів	Компонент телекомунікаційної інфраструктури	Компонент людського капіталу
1	Корея	0.9462	0.9764	0.9350	0.9273
2	Австралія	0.9103	0.9291	0.8041	0.9978
4	Франція	0.8938	1.0000	0.8003	0.8812
15	Естонія	0.8180	0.7717	0.7934	0.8889
27	Російська Федерація	0.7296	0.7087	0.6413	0.8388
42	Польща	0.6482	0.5433	0.5618	0.8396
55	Білорусь	0.6053	0.3228	0.6069	0.8861
70	Китай	0.5450	0.6063	0.3554	0.6734
87	Україна	0.5032	0.2677	0.3802	0.8616
88	Ель-Сальвадор	0.4989	0.5354	0.3198	0.6414

Джерело: розроблено авторами на основі [6]

© Архипова Є.О., Дмитренко Н.О., 2015

Європейського Союзу з впровадження електронного урядування» [6, с. 15]. Якщо порівнювати цей показник із відповідними даними за 2012 рік, то рейтинг Естонії збільшився на 5 позицій, що свідчить про достатньо стрімкі темпи розвитку. Таким чином, Естонія належить до країн з дуже високим індексом розвитку електронного урядування (>0,75), тоді як Україна ледве потрапила до групи країн з високим індексом розвитку (0,5–0,75) з показником 0,5032.

Цікавим є і те, що індекс розвитку електронного урядування має трикомпонентну структуру: компоненти онлайн-сервісів, телекомунікаційної інфраструктури та людського капіталу), і Україна отримала таку високу оцінку за рахунок саме третьої компоненти (людський капітал), яка базується на таких характеристиках, як грамотність населення та тривалість навчання, тоді як інші компоненти загального індексу, що відображають власне розвиток електронного урядування, в Україні на значно нижчому рівні. Для наочного представлення наведемо індекси розвитку електронного урядування та їх компоненти для декількох країн.

Зараз для громадян Естонії стали звичними такі послуги, як електронні податки, електронне здоров'я, електронний банк, електронна школа та електронні вибори, що демонструє активну фазу впровадження електронного урядування в цій країні. Більша частина населення настільки позитивно сприйняла концепцію електронного урядування, що традиційні форми ведення державних справ в Естонії назавжди відійшли у минуле. Адже кожна людина цінує свій вільний час, зручність отримання державних послуг та реалізації своїх прав, і саме реалізація Концепції електронної держави, яка дає можливість ведення справ через мережу Інтернет, дозволяє отримати ці переваги.

Дані зміні були можливими також завдяки досить невеликій території Естонії, що забезпечило розвиток інформаційних технологій та покриття майже всієї території держави швидкісним Інтернетом. Країна може пишатись високорозвиненими телекомунікаційними мережами. Як стверджує Президент Естонської Республіки Тоомас Хендрік Ільвес, «Естонія – це місце, де Ви можете взяти свій лептоп у найвіддаленіші куточки лісу і підключитись там до Інтернету» [5].

Електронне урядування дедалі відчутніше вплітається у всі сфери життя естонських громадян, що супроводжується постійним розширенням спектру електронних послуг. Так, взято курс на створення різноманітних мобільних додатків, що також позитивно впливає на розвиток Естонії та закріплення її на топових позиціях рейтингів з різних аспектів впровадження електронного урядування.

Розвиток електронного урядування в Естонії розпочався із перших кроків становлення незалежної країни. Естонія першою з республік колишнього СРСР подолала трансформаційний спад і в 1994 році стала на шлях економічного зростання. Ключовими складовими перетворень були радикальна валютна реформа і грошова приватизація. Пріоритетним напрямом у ліквідації традиційної паперової тяганини, яка вимагала від громадян спілкування з великою кількістю відомств, стало впровадження державного проекту «Електронна Естонія» [3].

Адже у процесі змін найголовніше – це отримати підтримку нового курсу розвитку та сформувати готовність громадян до початку нового життя.

Відправною точкою впровадження електронного урядування в Естонії можна вважати створення Національного комітету з комп'ютеризації системи освіти у 1996 році, головною метою якого була розробка проекту інтеграції інформаційних технологій в систему загальної освіти. Таким проектом стала Національна програма інформатизації «Стрибок тигра», що направлена на розвиток комп'ютерної та мережевої інфраструктури в Естонії. Головний акцент у цій справі робився на системі освіти. Активна фаза реалізації проекту розпочалась з 1997 року, а отримання позитивних результатів стало можливими завдяки усвідомленню нагальної потреби у зміні системи освіти. Так, вчителі були зацікавлені у проходженні курсів підвищення кваліфікації, зокрема охоче проходили курс «Комп'ютер у школі».

Наступним етапом змін стало впровадження системи електронного документообігу в парламенті. Дані зміни розпочались із 2000 року і знаменували відмову від паперових носіїв документообігу та широке використання електронних ресурсів. Сучасні посадовці в Естонії мають доступ до баз даних і завжди можуть ознайомитися з необхідними матеріалами, висловити свою думку з певного питання перед засіданням.

Як зазначалося, основним кроком змін незалежної Естонії були економічні реформи та економічне зростання країни. Так, важливим етапом у даному напрямку був запуск програми «автоматизований банк». Дана система стимулювала бажання освоювати комп'ютер, щоб вирішувати сімейні фінансові питання, не залишаючи власного помешкання. Саме розвиток даного сектору був основним індикатором переміщення державних послуг до мережі Інтернет, адже продемонстрував запотребованість подібних технологій серед населення.

На початкових етапах розвитку електронного урядування в Естонії банківські платіжні картки використовувалися як засіб ідентифікації особи. Даний досвід видається корисним і для України, адже наша країна має сучасну автоматизовану банківську систему, що може стати платформою для створення бази даних про фізичних та юридичних осіб і використовуватись при ідентифікації особи. Також електронна взаємодія з банками важлива при оплаті державних послуг, що надаються через мережу Інтернет. Однак дані ініціативи потребують законодавчого підкріплення, широкого обговорення усіма профільними організаціями та ретельного остаточного опрацювання. Слід також враховувати проблеми економічного розвитку нашого суспільства, зокрема подолання бідності, і культурно-освітнього розвитку, що передбачає виховання індивіда, який розуміє та вміє використовувати переваги ІКТ, розуміє свої права, обов'язки та відповідальність у цій сфері.

Зазначимо, що в Україні спостерігається активізація використання громадянами сучасних інформаційно-комунікативні технологій в особистому, громадському та професійному житті, що дозволяє оптимізувати часові та матеріаль-

ні витрати, а отже, збільшити їх ефективність. Тим не менше, державні установи України досить повільно реагують на зростання запитів суспільства стосовно впровадження сучасних інформаційно-комунікативних, зокрема мережевих технологій, що дають змогу покращити процес взаємодії органів державної влади та місцевого самоврядування з громадянами і суб'єктами господарювання.

Такій ситуації сприяє недостатнє фінансування та низький рівень комп'ютерної грамотності державних службовців та посадових осіб місцевого самоврядування. Також уповільнення розвитку електронного урядування в Україні відбувається внаслідок складності узгодження інформаційних систем, які були введені в експлуатацію в різний час та мають суттєві відмінності у своїй архітектурі та протоколах обміну інформації і даних; обмеженість можливостей систем електронного документообігу, зокрема через прогалини у вітчизняному законодавстві, поганої координації суб'єктів, зацікавлених у впровадженні інструментів електронного урядування, відсутності дієвих механізмів контролю, а також відсутність загальноприйнятих стандартів щодо впровадження та оцінювання рівня розвитку електронного урядування [2].

В 2000 році в Естонії було прийнято Закон «Про реєстр населення». У грудні 2002 року офіційно створено Академію електронного управління (http://www.ega.ee), діяльність якої спрямована на навчання та надання консультацій особам та організаціям, зацікавленим у використанні ІКТ, які сприяють збільшенню ефективності управління та посиленню процесів демократизації в інформаційному суспільстві. У цьому ж році прийнято Закон «Про електронні вибори», створено «вікно у світ».

В 2003 році створено портал RIA (https://www.ria.ee), який слугує для координації розробки та адміністрування національної інформаційної системи, що покликана допомогти державі забезпечити найкращі послуги громадянам. Відвідувач може знайти на порталі інформацію про е-сервіси країни, різноманітні установи, організації, центри, програми, пов'язані з реалізацією електронного урядування в Естонії.

З 2004 року стартував запуск порталу www.eesti.ee, на якому представлений перелік послуг, доступних в електронному режимі. Перелік електронних послуг є досить великим, що свідчить про зацікавленість держави у розширенні сфери надання електронних послуг своїм громадянам. На порталі представлена інформація, контакті дані та активні посилання на сайти організацій, що надають електронні послуги; для зручності навігації розроблене групування послуг за різноманітними критеріями. Сайт можна переглядати трьома мовами – естонською, англійською та російською; також є можливість адаптації тексту для осіб, що погано бачать.

В 2006 році прийнято Стратегію «Інформаційна політика 2007-2013», а Центр RIA отримує повноваження CENTER Easti. У 2008 році в Естонії прийнято Закон «Про захист персональних даних», запущено Програми «Будемо разом!» та «Лептопи вчителям». В 2009 році започаткована державна ініціатива EstWin, спрямована на побудову широкосмугової мережі нового покоління, яка забезпечить швидкість зв'язку до 100 Мбіт/сек.

Також слід наголосити, що в Естонії одним з головних завдань ефективного використання електронного урядування є електронна безпека. Електронні послуги в Естонії регулюються відповідно до законодавства про електронні бази даних. Естонські закони закріплюють за електронними процедурами юридичний статус, тобто цифровий підпис, який накладається громадянами за допомогою ID-карти, за своїм юридичним статусом нічим не відрізняється від традиційного підпису на папері, а документ з електронним цифровим підписом має таку саме юридичну силу, як і паперовий документ, підпис на якому скріплений печаткою. Зловживання електронним підписом або його крадіжка переслідується законом, а захист особистої інформації громадян є невід'ємною частиною естонського законодавства. Зберігання та використання інформації в електронному вигляді регулюється різноманітними законами, використання баз даних державними установами відслідковується та фіксується спеціальним способом, що не створює незручностей для населення і не порушує їхньої свободи та приватності життя.

Електронну ID-карту отримують всі естонці віком від 15 років. Переглядати дані про особу можна лише обмеженому колу чиновників за наявності відповідних повноважень. Доступ до персональної інформації обмежений спеціальною системою, яка автоматично залишає слід, якщо дані про особу переглядались. Завдяки такому захисту персональних даних кожен громадянин може прослідкувати, хто і коли запитував дані про нього [4].

Центральна роль щодо впровадження електронного урядування в Естонії належить органу законодавчої влади – Парламенту (Riigikogy) (http://www.riigikogu.ee/). За розвиток та впровадження національної інформаційної політики відповідає Міністерство економічних відносин. Департамент державних інформаційних систем здійснює свою діяльність у рамках цього міністерства та відіграє ключову роль у розробці та впровадженні інформаційної політики в життя. Крім того, Департамент державних інформаційних систем відповідає за координацію та контроль державної інформаційної системи.

Підрозділом Міністерства економіки і комунікацій є Центр інформатики, що створений для забезпечення функціонування і розвитку спільних інформаційних систем естонської адміністрації. Цей підрозділ працює з основними компонентами естонської національної eGovernment-інфраструктури, включаючи: державний портал eesti.ee, систему X-Road, базову мережу EEBone, адміністративну систему державної інформації, центр обміну електронних документів.

Контроль за впровадженням реформ та забезпеченням якісного сервісу покладається на Аудиторську палату, яка оцінює економічність, ефективність, результативність діяльності публічної адміністрації та надає рекомендації парламенту та уряду країни, що допомагають підвищити якість державного врядування. Також існує Інспекція із захисту інформації, головне завдання якої зводиться до здійснення незалежного спосте-

реження за законністю обробки анкетних даних і функціонуванням баз даних. Також Інспекція здійснює заходи із захисту інформації.

На регіональному та місцевому рівнях впровадженням електронного урядування займаються такі установи, як Міністерство внутрішніх справ та Асоціація естонських міст. Міністерство внутрішніх справ проектує муніципальну інформаційну систему, готує план дій та контролює його реалізацію.

Комунікацію органів державної влади із громадськістю в Естонії забезпечує Інтернет-портал «Сьогодні вирішую я» (Tana otsustan mina). Кожний громадянин може «висловити свою думку про поточні процеси в країні, запропонувати поправки до законопроектів тощо. Цей портал також дозволяє користувачу голосувати. Якщо ідея поправки чи іншої пропозиції містить раціональне зерно і підтримується іншими Інтернет-користувачами, естонський прем'єр-міністр відсилає цю пропозицію із своєю резолюцією у відповідне міністерство» [2].

Ефективною є система X-Road, яка була запущена у грудні 2001 року. Вона дає можливість зв'язку різних урядових баз даних між собою. Також її перевагою є здатність використовувати інформацію з різних баз даних одночасно. В Естонії одним із пріоритетів ефективного управління є дотримання пріоритету загальнолюдських цінностей, що означає першочерговість людських інтересів. Основну задачу Естонії визначають як «створення таких умов, коли громадянам надаватиметься однаковий доступ до інформації та послуг усієї адміністративної структури держави, а муніципалітет буде відкритий цілодобово й без вихідних» [4; 34].

Отже, безліч фундаментальних інновацій в Естонії вже завершені, але швидкі зміни в інформаційному суспільстві вимагають постійного руху. Створюється повна електронна версія системи охорони здоров'я, ведуться роботи з підтримання й оновлення існуючих систем.

Висновки та рекомендації. Досвід Естонії підтверджує, що однією із основних умов ефективного впровадження та розвитку електронного урядування в державі є позитивне сприйняття інновацій громадянами. Останньому сприяє курс на зміну свідомості населення, мотивування громадян до використання переваг ІКТ та активна освітньо-інформаційна позиція держави.

Порівняно з Естонією, Україна має суттєво більшу територію та кількість населення, що означає необхідність виділення значно більшого фінансування. Тим не менше, інформаційна підтримка державних ініціатив є обов'язковою умовою їх позитивного сприйняття населенням, а матеріальні витрати на розбудову інфраструктури будуть марними, якщо державні послуги, які через них реалізуються, будуть незапотребуваними, тому особливо корисним для нашої країни є досвід Естонії щодо організації просвітницької роботи серед населення в сфері комп'ютерних та мережевих технологій, особливо серед людей старшого віку.

Знайомство громадян України із механізмами та інструментами електронного урядування разом із вивченням закордонного досвіду в цій сфері підвищує бажання повноцінного впровадження та реалізації концепції електронного урядування в нашій державі. Однак досі в нашій країні не вистачає закладів, здатних інформувати населення щодо переваг та можливостей електронного урядування, а також забезпечити якісну підготовку та підвищення кваліфікації цілої низки спеціалістів, що здійснюватимуть реалізацію адміністративних та інформаційних послуг в онлайн-режимі [2]. Це визначає нагальну потребу у збільшенні кількості освітніх, роз'яснювальних та консультаційних закладів, які б формували потребу у використанні ІКТ для отримання державних послуг та сприяли б зростанню інформаційної грамотності населення та державних службовців.

Також при подальшому нарощенні електронних послуг необхідно забезпечити гарну координацію та узгодження усіх онлайн-сервісів, щоб уникнути дублювання послуг та перевантаження інформаційних систем.

Список літератури:

1. Абраменко Ю. Ю. Зарубіжний досвід е-урядування та проблеми його імплементації в Україні / Ю. Ю. Абраменко, І. А. Чикаренко // Публічне адміністрування: теорія та практика. – Вип. 2(2)/2009. – Режим доступу: http://www.dridu.dp.ua/zbirnik/2009-02/09ayypiu.pdf
2. Архипова Є. О. Електронне урядування як форма організації державного управління / Є. О. Архипова // Державне управління: удосконалення та розвиток: електронне наукове фахове видання. – 2015. – № 4. – Режим доступу: http://www.dy.nayka.com.ua/?op=1&z=855
3. Васильєва Н. В. Досвід Естонії у наданні електронних послуг населенню / Н. В. Васильєва // Державне управління: удосконалення та розвиток – 2013. № 11. – Режим доступу: http://www.dy.nayka.com.ua/?op=1&z=650
4. Зарубіжний досвід упровадження електронного урядування / Камінська Т., Каменський А., Пасічник М. та ін; за заг. ред. д-ра наук з держ. упр., проф. С. А. Чукут – К., 2008. – 200 с.
5. Estonia eGovernance leaflet in Russian of 2010. – Available at: http://www.slideshare.net/priimagi/estonia-egovernance-leaflet-in-russian-of-2010
6. United nations E-Government survey 2014. E-Government for the Future We Want. United nations, NY. 2014. 284 p. Available at: http://unpan3.un.org/egovkb/Portals/egovkb/Documents/un/2014-Survey/E-Gov_Complete_Survey-2014.pdf

Архипова Е.А., Дмитренко Н.А.
Национальный технический университет Украины «Киевский политехнический институт»

ОПЫТ ВНЕДРЕНИЯ ЭЛЕКТРОННОГО УПРАВЛЕНИЯ В ЭСТОНИИ И ЕГО ИМПЛЕМЕНТАЦИЯ В УКРАИНЕ

Аннотация
В статье проанализирована динамика внедрения электронного управления в Эстонии. Исследовано современное состояние развития электронного управления в Эстонии и в Украине. Выделены отдельные аспекты, на которые следует обратить внимание при развитии электронного управления в Украине. Подчеркнута важность образовательно-информационной деятельности как условия формирования позитивного восприятия инноваций гражданами и эффективного внедрения электронного управления в государстве.
Ключевые слова: электронное управление, опыт Эстонии, государственные органы, электронные услуги, информационно-коммуникативные технологии.

Arkhypova Ye.O., Dmytrenko N.O.
National Technical University of Ukraine «Kiev Polytechnic Institute»

EXPERIENCE OF INTRODUCTION OF E-GOVERNANCE IN ESTONIA AND ITS IMPLEMENTATION IN UKRAINE

Summary
The article analyzes the dynamics of the implementation of e-governance in Estonia. Investigated the current state of e-governance development in Estonia and Ukraine. Highlighted certain aspects that should pay attention to the development of e-governance in Ukraine. Emphasized the importance of educational and information activities as a condition for creating a positive perception of innovation by citizens and effective implementation of e-governance in the state.
Keywords: e-Government, Estonia's experience, public authorities, electronic services, information and communication technologies.

КУЛЬТУРОЛОГІЯ

УДК 392.37

БАТЬКІВСЬКЕ ПРОКЛЯТТЯ В УКРАЇНСЬКІЙ ЕТНІЧНІЙ КАРТИНІ СВІТУ В КОНТЕКСТІ ДОСЛІДЖЕННЯ НАРОДНИХ УЯВЛЕНЬ ПРО ЗАЛОЖНИХ

Понікаровська Н.А.
Харківська державна академія культури

В статті розглядається суть і механізм батьківського прокляття в українській етнічній картині світу. Визначаються його джерела, що сходять корінням до давньослов'янської дохристиянської культури. Аналізується народна думка щодо нормативних і світоглядних основ, що регулюють родинні відносини. Дослідження здійснюється на матеріалі українського фольклору і традиційної обрядової народної культури.
Ключові слова: етнічна картина світу, батьківське прокляття, світогляд, морально-етичні основи, заложні, фольклор, давньослов'янська культура, Україна.

Постановка проблеми. Етнічна картина світу складається із різних, взаємопов'язаних між собою елементів, одним із яких є уявлення про родину, родинні зв'язки і відношення, нормативні основи родинного життя. Батьківське прокляття, що по суті є актом покарання дитини, своєю наявністю засвідчує і розкриває цілий пласт світоглядних уявлень, що потребують вивчення як в контексті дослідження аспектів національної культури, так і при спробах реконструкції самобутньої української етнічної картини світу.

Аналіз останніх досліджень і публікації. Дослідженню проблематики батьківського прокляття присвячено декілька наукових робіт: народні оповідання і казки з даної тематики збирав і упорядковував П. Іванов [7]; батьківське прокляття як вербальну традицію вивчали Л. Виноградова та І. Седакова [12]; проблематикою етнокультурної картини світу у свої наукових розвідках цікавилась В. Крисько [10]; аспекти язикової картини світу і їх зв'язок з національними менталітетами вивчав О. Корнілов [8]; фундаментальне дослідження народних уявлень про заложних здійснено Д. Зеленіним [5].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз останніх досліджень засвідчує високий інтерес науковців до вивчення національних культур різних народів і окремих її елементів, в тому числі до проблематики батьківського прокляття. Попри це, невирішеним залишається ряд питань: вивчення даної проблематики на матеріалі українського фольклору в контексті дослідження уявлень про заложних; розуміння зв'язку даних уявлень з морально-етичними і світоглядними основами, визначення їх ролі в родинному і особистісному житті індивіда. Окремим аспектом постає той факт, що українська народна культура розвивалась на ґрунті культури давньослов'янської, але під значним впливом християнства, що передбачає, по-перше, певну її синкретичність, по-друге те, що практично кожен її елемент, в зв'язку з цим, піддається ряду трансформацій.

Мета статті. Головною метою даної роботи є вивчення батьківського прокляття в якості елементу української етнічної картини світу в контексті дослідження народних уявлень про заложних.

Виклад основного матеріалу. Стосунки в середині родини, поряд з емоційною прив'язаністю, в певних межах обумовлюються етнічною картиною світу, що являє собою сукупність стійких, пов'язаних між собою уявлень і суджень про суспільне, сімейне і особисте життя індивіда, що притаманні членам конкретної етнічної спільноти. Вона має своє вираження у філософській і мистецькій думці, міфології, ідеології, ціннісних орієнтаціях, інтересах, уявленнях, в основі яких лежать прояви традиційної свідомості певного етносу.

Звертаючись до витоків батьківського прокляття як механізму покарання власної дитини, знаходимо їх в давньослов'янських світоглядних уявленнях, а саме в осмисленні індивідом місця для людини в світі, його призначення, логіки його буття. Перекази давньослов'янських космогонічних міфів розкривають уявлення про світоглядну модель, що уособлюється в образі Світового Дерева: коріння – підземне царство, стовбур – земля, крона і гілки – небесне царство [9, с. 199; 2, с. 46]. Царство людей знаходиться на землі, по фізичній смерті людина відправляється до Вирію, що знаходиться в кроні Світового Дерева, де набуває вічного, благого буття в єдності із власними пращурами, тобто родом, і божественним.

Рід осмислюється як сукупність всіх поколінь, що йдуть від одного предка. Поминальна обрядовість, що рясніє святами обов'язковим елементом яких є «спільна з батьками вечеря», яскравим прикладом чого в українській культурі є народні традиції святкування Різдва Христового та Великодніх свят, а також такі обрядові дійства як «Відмикання Вирію» [11, с. 14] або звичай «Батьків гріти» [6, с. 2], свідчать про те, що спілкування з померлими пращурами є частиною життя індивіда, яка, в свою чергу, зумовлена картиною світу. Дані світоглядні засади мають провідне значення в процесі самовизначення індивіда: не зважаючи на те, де саме знаходиться член роду – у світі живих, чи у світі померлих, – він сприймається як частина єдиного «організму» у єдності з яким здійснюється безперервне як земне, так і посмертне буття людини. Таке осмислення світу дає відповідь на надважливі в житті людини питання – про мету і змістовне наповнення життя, а також знімає укорінений в свідомості людини страх смерті через пояснення посмертних буттєвих перспектив. Батьківське прокляття – це, по суті, санкція на прояви девіантної поведінки, що реалізується через механізм виведення людини за межі її роду, в наслідок чого відбувається позбавлення належних їй по смерті буттєвих перспектив.

© Понікаровська Н.А., 2015

Опубліковане в 2016 році дослідження видатного етнографа Д. Зеленіна розкриває народне бачення даного аспекту. Дослідник, відмічаючи наявність в народній думці тенденції розділення всіх померлих на чистих і нечистих покійників, уніфікує його в термінах «чисті предки» і «заложні покійники». Основним для даного розділення критерієм Д. Зеленін визначає ситуацію «недожитого віку», яка може статися через насильницьку, передчасну або раптову смерть [5, с. 42].

Відомий філолог і етнограф О. Седакова також цікавиться даною проблематикою: звертаючись до значення слова вѣкъ (лат. vis), дослідниця виявляє індоєвропейську семантику: *«життєва сила»*, *«vis vitalis»*, і зазначає, що це «близький до *долі* час витрачення первинно закладеної життєвої потенції» [12, с. 40]. Таким чином, до критерію визначення покійного як заложного, що уособлюється в понятті «недожитий вік», додається критерій «ненабутої долі», що в випадку із проклятими батьками дітьми є основоположним.

В українському фольклорі зустрічаємо поняття «жіночої долі», «солдатської долі» тощо. Ці визначення уточнюють призначення тієї чи іншої людини за гендерними і соціальними ознаками, ознаками за родом занять. Доля в сенсі призначення, насамперед, демонструє морально-етичний і ціннісний аспекти: призначення дитини – поважати волю батьків, призначення дівчини – вийти заміж та народити дітей, призначення чоловіка – захищати свою родину, призначення батьків – виховати дітей та передати їм традиційні знання тощо. Тобто діти, що знехтували належним їм життєвим призначенням піддаються суспільному засудженню, до них застосовується прийнята для цього випадку санкція – батьківське прокляття.

Етнічна картина світу виявляє себе через вчинки і дії індивідів певної етнічної спільноти, а також через пояснення індивідами власних намірів і поведінки. Батьківське прокляття, в даному випадку, виступає, по-перше, дієвою санкцією на прояви девіантної поведінки власних дітей, по-друге, пояснюється світоглядними уявленнями і морально-етичними установками, що притаманні давньослов'янській, а пізніше і українській етнічній картині світу. В контексті родинних відносин прокляття визначається так: «Лишать благоволенья; изгонять отъ себя, лишая наслѣдья и всякаго общенья» [4, с. 508]; «Демонстративний акт розриву сімейних або соціальних зв'язків з людиною – порушником законів і звичаїв» [1, с. 286]. Таким чином батьки, що проклинають свою дитину, розривають сімейні узи, повністю від неї відрікаються, позбавляють свого благословення та захисту. За народними уявленнями, така людина опиняється за межами роду через що не набуває своєї долі, як наслідок по смерті не отримує статусу чистого предка бо втрачає ознаки людяності, і перетворюється на демонізованого, тобто заложного, покійника.

Згідно з українськими народними уявленнями, батьківське прокляття робить дітей нещасливими, знедоленими, хворими; вважається, що проклята батьками дитина не буде жити довго, а її душа після смерті перейде у владу до «нечистої сили»: «Діти прокляті батьками не будуть бачити щастя і довго не житимуть, а коли жонаті – не буде ладу у сім'ї і дітей не буде. А лише бува так, що своїй смертю не вмирають: с туги або втопиться, або завіситься, а то хтось уб'є» [7, с. 44]. Таке народне осмислення проклятих батьками дітей логічним чином переміщує їх до категорії заложних, тобто померлих «не своєю смертю», покійників.

В українському фольклорі знаходимо казки і народні оповідання, у яких героями виступають прокляті батьками діти. Такі тексти починаються з зображення ситуації, коли батьки доручили дітям якусь роботу, а діти їх ослухались, або із жорстокості чи жартуючи образили: «Мати послала у поле свою доньку полоти льон і наказала їй працювати сумлінніше, але дівчина замріялась над роботою і, склавши руки, стояла без діла»; «У одного чоловіка був неслухняний син. Куди його не пошле батько, чи орати, чи косити, чи у ліс, а він ніколи одразу не послухає, все не хоче, і все споре з ним»; «У нашого сусіда, – розповідає один селянин, – були сини до того не шанобливі до своїх батьків, що нерідко наносили їм тяжкі образи»; «На Великдень мати вдова прийшла із своїми дітьми із церкви до дому і стали розговлятися, а мати поперхнулася паскою та витріщила очі. Старший син то побачив, засміявся тай каже: «Поспішай, мати, або не вспієш»; «На свято Благовіщеня одна бабуся зайшла із церкви до свого сина, дуже скупого чоловіка. Там збиралися обідати, але побачивши у вікно свою мати син в досаді наказав жінці прибрати все зі столу».

У продовженні сюжету зазвичай батьки попереджують дітей про неповажливе ставлення і гніваються на них, і у кінці проклинають: «Бодай же ти доню, пішла в чуди в диви!» І раптом при цих словах на очах матері донька почала виростати у струнку тополю»; «Той чоловік водився, водився із сином – взяв, і прокляв його»; «Батько сильно образився на ці слова сина і у гніві сказав: «Щоб же, сину, твоє ім'я пройшло, коли так!»; «А мати на то відповіла: «Проклятий ти, сину, от нині і до віку! І щоб ти сміявся і не переставав!» Фіналом подібних сюжетів є описання наслідків батьківського прокляття: «Кінь [під ним] розходився, став бити і скинув його з себе. Він впав і убився насмерть. Другого сина старий теж прокляв, так той замерз»; «От він захворів і вмер»; «З тої пори син забіснувавсь, стало його корчить, згинати у дугу [...] Так і вмер».

За народними уявленнями, проклятих батьками дітей «земля не приймає». Дане світоглядне бачення засноване на традиції обожнювання природи, її життєдайних початків. Земля, або Мати-земля, сприймається як священний простір – її створили як осередок порядку у первинному хаосі, вона дає життя рослинам і всьому що на ній є, годує людину. Відношення до землі як до священного зберігають українські фольклорні тексти:

«Як нам дали Землю святу,
І на Землю дару свого,
Аби ми Землю святу шанували, цілували,
Бо то Земля є наша мама!
Земля свята нас на собі тримає,
І наше тіло в себе приймає,
Шануймо Землю святу!
Й цілуємо Землю святу!» [2, с. 47]

А також тексти народних примовлянь: «На що тебе свята землиця носить», «На святу зем-

лицю найстарша присяга»; «Щоб тобою вибило на латер землю святу, щобись відразу під ню провалиться!» [2, с. 47], «Будь здоровим як верба, а багатим – як земля» [3, с. 91]. Таким чином, поховання у землі, тобто у священному просторі, гідні тільки чисті померлі – предки. Д. Зеленін наводить приклади народних уявлень, за якими поховання заложного у землі може її образити [5, с. 100], на що вона відповідає заморозками і неврожаєм. Заложних ніколи не ховали у межах родового кладовища, бо вважалось, що через таке сусідство чисті предки також можуть розлютитися. Тіло заложного виносили і викидали, не здійснюючи при цьому якихось спеціалізованих обрядових дії.

В українському фольклорі, який як і інші елементи народної культури зазнає сильного впливу християнства, від долі заложного прокляту батьками дитину рятує батьківське же покаяння і прощення, бо за прокляття власної дитини батьків також спіткає доля заложного – вони, як і їх діти, нехтують батьківським призначенням і обов'язком: «Поховали ми його абияк присипавши труну землею [...] Старий почав сильно горювати, бо розумів, що на покійному лежить його прокляття, і відправився у один із монастирів покаятися. Там він у всьому зізнався духовнику, який наказав відкопати труну і зняти з сина прокляття. Розкопавши могилу, старий почав молитися. Молитва його була почута: коли він, благословляючи, перехрестив труну, земля затряслась, і труна увійшла у неї»; «Що закопаються в землю, а вона його викине, ще закопають, а вона знов викине. Тоді мати почала молитись Богу, щоб він його прийняв і свята земля. Господь простив їй гріхи, а сина прийняла свята земля: закопали його, і вона вже більш не викидала його грішного тіла». За народними уявленнями, батьківське прокляття здатне обернути, як же вже було описано, на рослину, або навіть вовка: «Ну, і що ж з тим сином здіялось? – Він через годину став вовком, тоді саме, як сидів за столом, – вискочив із-за столу тай побіг вовком по дорозі прямо в ліс».

В українських казках зустрічається сюжет, коли за проклятою батьками дитиною приходить «нечиста сила»: «Вийшли на слободу, а той відвів його з дороги, вбив і в яр укинув. Там його і знайшли, там і закопали. А гроші не взято, цілі, усе ціле, тільки хреста не було на шиї, і той чоловік пропав. Ніхто не знає, звідкіля він приходив і куди дівся, – мабуть, нечистий приходив за своєю роботою». Також присутні сюжети, де батьки, зловживаючи своїм правом, проклинали безневинних дітей, наприклад: «Жила вдова із сином, він був церковний майстер. Слухняний, працелюбний, а вона була п'яниця: день і ніч у шинку сидить, а все з сина вимагає грошей на пропій. Раз прийшла та мати з шинку й вимагає з сина грошей на горілку. Син дав їй грошей і сказав: «На, мамо, гроші та більш не проси! Сама собі зароби, то й гуляй, стільки тобі вгодно!» Вона взяла ті гроші, подивилась на них, баче, що трошки дав, і каже синові: «Дурак ти, що матері трошки дав грошей та ще й з ви говором, – будь ти ж проклятий от нині і до віку!»

У тестах казок і народних оповідань зустрічаємо словесну формулу, за допомогою якої поряд із іншими батьки проклинали свої дітей: «Щоб ти піднявся із вихором!» Наявні сюжети, коли люди зустрічають проклятих дітей, що носяться із вихором, або самі на нього перетворились: «В полудень, раптово, здійнялась сильна буря, бушує і все рве [...] Перед косарями не відомо звідки з'явився якийсь панич у шляпі, і питає: «Що ви за люди?» – «Хіба не бачиш? Женці. А ти хто?» – «Я із проклятих дітей, мене за дрібницю мати прокляла»; або: «Почитайте, добриє люди, своїх родителів, особливо мати... Я бил грубим зі своєю матір'ю, вона в гніві прокляла мене, сказавши: «Щоб ти піднявся з вихором! З тих пір я ношусь вихором».

В наведених нами прикладах достатньо чітко обмальовані причина, власне, батьківське прокляття, і обставини смерті проклятої батьками дитини, які виглядають як нещасливі випадки – з коня упав, замерз, захворів, що може вказує на передчасний характер смерті – раптова, непередбачувана, яка в народній свідомості осмислюється як така, що спровокована саме батьківським прокляттям.

Окремого розгляду потребують складові даних уявлень: 1) міфологічні; 2) ті, що привнесені християнським віроученням. Міфологічною складовою тут є осмислення батьківського прокляття як дієвого способу покарання дитини, що ставиться до батьків неповажливо, тобто перечить своєму життєвому призначенню, а також той факт, що саме неповажливе ставлення до батьків сприймається на рівні особистісної культурної девіації. В даних фольклорних сюжетах також присутній мотив неприйняття землею нечистого тіла, що перестає бути таким після батьківського каяття, яке є релігійною складовою. Осмислення батьківського каяття тут представлено, по-перше, як спосіб, який дає можливість дитині упокоїтися, по-друге, як спосіб самими батькам усвідомити власний гріх і відмовитись від подальшого його скоєння.

Висновки і пропозиції. Дослідження фольклорних прикладів дає можливість зробити висновок щодо механізму батьківського прокляття: каталізатором тут виступає неповажливе ставлення до батьків, свідома їх образа або до них презирство; акт прокляття, тобто санкція, реалізується через примусове виведення індивіда за межі роду, а також позбавляє його належних людині посмертних буттєвих перспектив; наслідком застосування санкції є перетворення проклятої дитини на демонічну істоту – вихор, що приречений носитися по землі, завдавати шкоди людям та не знати спокою, перетворення людини на рослину або звіра, і таким чином позбавлення її власної особистості і ознак людяності.

Батьківське прокляття, як варіант вирішення певних конфліктних ситуацій, розкриває народну думку щодо нормативних основ, що регулюють родинні відносини, пояснює суть поведінкових реакцій, демонструє морально-етичний аспект буття соціокультурної спільноти. В якості елементу української етнічної картини світу розкриває народний світогляд, думку про мету і змістовне наповнення як земного, так і посмертного буття людини.

Перспективою подальших досліджень є вивчення даних уявлень в сучасній українській культурі.

Список літератури:

1. Виноградова Л. М., Седакова И. А. Проклятие / Славянские древности: Этнолингвистический словарь под общ. ред. Н. И. Толстого // М.: Институт славяноведенья РАН, 2009. С. 286-294.
2. Гнатюк В. Нарис української міфології / В. Гнатюк // Львів: Інститут народознавства НАН України, 2000. – 263 с.
3. Гунчик І. Український магічно-сакральний фольклор: структура тексту та особливості функціонування: монографія / І. Гунчик // Львів: ЛНУ ім. Франка, 2011. – 232 с.
4. Даль В. Токовый словарь живаго великорускаго языка. В 4-х т. Том IV / В. Даль // СПб: Издание М. О. Вольфа, 1882. – 704 с.
5. Зеленин Д. К. Избранные труды. Очерки русской мифологии. Умершие не своей смертью и русалки / Д. К. Зеленин // М.: «ИНДРИК», 1995. – 432 с.
6. Зеленин Д. К. Народный обычай «Греть покойников» / Д. К. Зеленин // Харьков: Типография «Печатное дело», 1909. – 16 с.
7. Иванов П. И. Сила родительского проклятія по народнымъ разсказамъ Харьковской губернии / Этнографическое обозрѣне. Кн. III под. ред. Н. А. Янчука // М.: «Русская» типо-литографія, 1889. – 224 с.
8. Корнилов О. А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов / О. А. Корнилов // М.: ЧеРо, 2003. – 349 с.
9. Котляревский А. О погребальныхъ обычаяхъ языческихъ Славянь / А. О. Котляревский // Москва, 1868. – 252 с.
10. Крысько В. Г. Этнопсихологический словарь / В. Г. Крысько // М.: МПСИ им. Горького, 1999. – 343 с.
11. Ошуркевич О. Ключі від Вирію / Дім і Сім'я, № 1 // 2012. С. 14-15.
12. Седакова О. А. Поэтика обряда. Погребальная обрядность восточных и южных славян / О. А. Седакова // М: «ИНДРИК», 2004. – 339 с.

Поникаровская Н.А.
Харьковская государственная академия культуры

РОДИТЕЛЬСКОЕ ПРОКЛЯТИЕ В УКРАИНСКОЙ ЭТНИЧЕСКОЙ КАРТИНЕ МИРА В КОНТЕКСТЕ ИЗУЧЕНИЯ НАРОДНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЗАЛОЖНЫХ

Аннотация
В статье рассматривается суть и механизм родительского проклятия в украинской этнической картине мира. Определяются его истоки, что уходят корнями в древнеславянскую дохристианскую культуру. Анализируется народное мнение о нормативных и мировоззренческих основах регулирующих семейные отношения. Исследование проводится на материале украинского фольклора и традиционной обрядовой культуры.
Ключевые слова: этническая картина мира, родительское проклятие, мировоззрение, морально-этические основы, заложные, фольклор, древнеславянская культура, Украина.

Ponikarovska N.A.
Kharkiv State Academy of Culture

PARENTAL CURSE IN UKRAINIAN ETHNIC WORLDVIEW WITHIN THE CONTEXT OF A RESEARCH OF FOLK REPRESENTATION OF ZALOZHNY DEAD

Summary
In this article we review the principles and mechanism of parental curse in Ukrainian ethnic worldview; determine its sources which are rooted in Old Slavonic pre-Christian culture; analyze folk view on regulatory and worldview fundamentals which regulate family relationships. The research is based on Ukrainian folklore and traditional ceremonial folk culture.
Keywords: ethnic worldview, ethnic picture of the world, parental curse, world outlook, regulatory and ethical foundations, zalozhny, folklore, Old Slavonic culture, Ukraine.

НАШІ АВТОРИ

1. **Архипова Євгенія Олександрівна** – кандидат філософських наук, доцент кафедри теорії та практики управління Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»
2. **Богдан Наталія Степанівна** – асистент кафедри фармації Буковинського державного медичного університету
3. **Брандибура Ірина Юріївна** – аспірант кафедри іноземних мов Національного університету «Львівська політехніка»
4. **Василишина Наталія Максимівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Національного авіаційного університету
5. **Гаврелюк Світлана Василівна** – кандидат медичних наук, доцент, доцент кафедри анатомії, фізіології людини та тварин Луганського національного університету імені Тараса Шевченка
6. **Гаїна Наталія Іванівна** – кандидат медичних наук, доцент кафедри анатомії людини імені М.Г. Туркевича Буковинського державного медичного університету
7. **Гнаткович Сніжана Іванівна** – студент Буковинського державного медичного університету
8. **Городинський Сергій Ілліч** – старший викладач кафедри внутрішньої медицини, фізичної реабілітації та спортивної медицини Буковинського державного медичного університету
9. **Горошко Олександра Мар'янівна** – доцент кафедри фармації Буковинського державного медичного університету.
10. **Гуліда Тетяна Ігнатівна** – молодший науковий співробітник відділу лабораторної діагностики та імунології Інституту патології хребта та суглобів імені професора М.І. Ситенка Національної академії медичних наук України
11. **Дідух Олександра Олександрівна** – аспірант кафедри методики викладання іноземних мов Київського національного лінгвістичного університету
12. **Дмитренко Наталія Олександрівна** – студентка факультету соціології і права Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»
13. **Залановська Леся Ігорівна** – старший викладач кафедри практичної психології Класичного приватного університету
14. **Ігнатенко Вікторія Дмитрівна** – викладач кафедри перекладу і лінгвокраїнознавства Білоцерківського національного аграрного університету
15. **Козар Олег Михайлович** – студент Буковинського державного медичного університету
16. **Коршевнюк Тетяна Валеріївна** – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу біологічної, хімічної та фізичної освіти Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України
17. **Костиря Інна Олександрівна** – кандидат політичних наук, доцент Київського національного університету культури і мистецтв
18. **Краєва Марія Володимирівна** – аспірант кафедри соціальної педагогіки та історії педагогіки Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
19. **Кривецький Віктор Васильович** – доктор медичних наук, професор, завідувач кафедри анатомії людини імені М.Г. Туркевича Буковинського державного медичного університету
20. **Кричківська Оксана Василівна** – викладач кафедри іноземних мов та професійної комунікації Тернопільського національного економічного університету
21. **Куценко Сергій Володимирович** – викладач кафедри хореографії та художньої культури Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
22. **Маколінець Василь Іванович** – доктор медичних наук, професор, завідувач відділу консервативного лікування та реабілітації Інститут патології хребта та суглобів імені професора М.І. Ситенка Національної академії медичних наук України
23. **Малихін Олександр Володимирович** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри романо-германських мов та перекладу Національного університету біоресурсів і природокористування України
24. **Марциняк-Дорош Оксана Михайлівна** – доцент кафедри психології Львівського інституту Міжрегіональної академії управління персоналом
25. **Мельничук Оксана Богданівна** – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри галузевої психології та психології управління Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова
26. **Морозенко Дмитро Володимирович** – доктор ветеринарних наук, старший науковий співробітник відділу лабораторної діагностики та імунології Інституту патології хребта та суглобів імені професора М.І. Ситенка Національної академії медичних наук України
27. **Олевич Марія Іванівна** – аспірант кафедри теорії та історії соціології Київського національного університету імені Тараса Шевченка
28. **Опанасенко Наталія Іванівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки, теорії та методики початкової освіти Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди
29. **Паламар Аліна Олександрівна** – асистент кафедри фармації Буковинського державного медичного університету

30. **Понікаровська Наталія Андріївна** – аспірант кафедри культурології та медіа-комунікацій Харківської державної академії культури
31. **Процак Тетяна Василівна** – кандидат медичних наук, доцент кафедри анатомії людини імені М.Г. Туркевича Буковинського державного медичного університету
32. **Рева Тетяна Василівна** – кандидат медичних наук, асистент кафедри внутрішньої медицини, клінічної фармакології та професійних хвороб Буковинського державного медичного університету
33. **Рожков Юрій Григорович** – асистент кафедри англійської філології Національного університету біоресурсів і природокористування України
34. **Савченко Ганна Сергіївна** – кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри культурології Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого
35. **Семенова Олена Віталіївна** – аспірантка, викладач кафедри образотворчого мистецтва Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
36. **Скриньковський Руслан Миколайович** – кандидат економічних наук, доцент кафедри економіки підприємств та інформаційних технологій Львівського університету бізнесу та права
37. **Стельмах Оксана Вячеславівн**а – викладач кафедри практичної психології та педагогіки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності
38. **Столярчук Олеся Анатоліївна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної, вікової та педагогічної психології Київського університету імені Бориса Грінченка
39. **Ступницький Мирослав Андрійович** – здобувач Харківського національного медичного університету
40. **Сучеван Анна Георгіївна** – студентка Буковинського державного медичного університету
41. **Толмачова Ірина Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки та психології Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
42. **Харук Катерина Богданівна** – кандидат економічних наук, доцент кафедри демографії, трудових відносин і соціальної політики Львівського університету бізнесу та права
43. **Хмельницька Олена Сергіївна** – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри педагогіки Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди
44. **Шевцов Богдан Миколайович** – кандидат медичних наук, старший науковий співробітник відділу лабораторної діагностики та імунології Інституту патології хребта та суглобів імені професора М.І. Ситенка Національної академії медичних наук України
45. **Шевчук Оксана Романівна** – викладач Чортківського державного медичного коледжу

Науковий журнал

«Молодий вчений»

№ 11 (26) листопад, 2015 р.

Частина 3

Щомісячне видання

Коректор: О. Скрипченко
Дизайн: А. Юдашкіна
Комп'ютерна верстка: Н. Ковальчук

Контактна інформація редакції журналу.
Поштова адреса: 73005 Україна, м. Херсон,
а/с 20, Редакція журналу «Молодий вчений»
тел.: +38 (0552) 399 530
info@molodyvcheny.in.ua
www.molodyvcheny.in.ua

Підписано до друку 23.11.2015 р.
Формат 64х90/8.
Папір офсетний. Цифровий друк.
Ум.-друк. арк. 18,6. Тираж 100 прим.
Зам. 1115-36.

ТОВ «Видавничий дім «Гельветика»
73034, Україна, м. Херсон, вул. Паровозна, 46-а
E-mail: mailbox@helvetica.com.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи:
ДК № 4392 від 20.08.2012 р.